

# **REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Estudo de caso de uma supervisora pedagógica

---

**Florencia Beatriz Aranda Siciliano**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,  
Especialização em Supervisão Pedagógica

Dezembro de 2016

*Versão Definitiva*

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

**REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: Estudo de caso de uma supervisora pedagógica**

Autor: Florencia Beatriz Aranda Siciliano

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Dezembro de 2016



## **Agradecimento**

Devo ao Instituto Superior de Educação e Ciências o meu agradecimento pelo conhecimento transmitido, especialmente ao meu orientador, o professor Doutor José Reis Jorge, pelo apoio intelectual recebido e pelo seu permanente acompanhamento, a fim de perfeição o presente trabalho.

Quero também agradecer a meus amigos Sofia, Paula, e Águeda, que sempre estiveram por perto para sugerir novas aspetos a ter em conta.

Agradeço ainda à minha mãe, que é um exemplo a seguir na luta pelos valores humanos, ao meu companheiro de caminho e a meu filho, que são a inspiração atual de minha vida. Finalmente, não posso deixar de mencionar as avós de coração, António e Neves, sem os quais não teria sido possível realizar o presente trabalho.

A todos eles,

Um forte abraço.



## **Resumo**

Este trabalho pretende apresentar uma reflexão sobre figura do papel do supervisor pedagógico e sobre os processos educativos, destacando aspetos relevantes desta figura, como a aquisição de uma perspetiva reflexiva e a capacidade de escuta ativa. Apresenta-se a problemática, analisando-se a importância crescente da reflexão sobre este papel. Optou-se por uma metodologia qualitativa, tratando-se de um estudo de caso único, dada a sua natureza essencialmente exploratória e o facto de o sujeito do estudo constituir simultaneamente o próprio caso. Fez-se, assim, uma abordagem narrativa integrada na linha de pesquisa de “vida profissional”. Conclui-se que é de grande importância o papel reflexivo desenvolvido pela figura do supervisor nos processos educativos.

***Palavras-chave:*** processos educativos; reflexão; supervisão pedagógica; supervisor pedagógico



## **Abstract**

The aim of this study is to produce a reflection on the role of the pedagogical supervisor as well as on the educational processes, highlighting relevant aspects such as the acquisition by the supervisor of a reflexive attitude and of a capacity for active listening. The problem is presented with an analysis of the growing importance of the supervisor's role. The qualitative method was chosen, considering that this was a case study, with a single participant. A narrative approach was developed within the line of research on "professional life". The study concludes that the role of the reflexive supervisor is fundamental in order to achieve the best results in an educational setting.

**Keywords:** educational processes; pedagogical supervision; pedagogical supervisor; reflection



## **Lista de Abreviaturas**

CEUM – Comissão de Ética da Universidade do Minho

HV – História de Vida

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

SP – Supervisor(a) pedagógico/a



## Índice Geral

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
<i>Abstract</i> .....	IX
Lista de abreviaturas .....	XI
Índice.....	XIII
Introdução .....	1
<b>PARTE I – Revisão de Literatura</b> .....	<b>5</b>
<b>Capítulo I – A importância da supervisão pedagógica</b> .....	<b>7</b>
1.1. Síntese histórica da supervisão pedagógica .....	9
1.2. Conceito de supervisor pedagógico .....	11
1.3. O papel do supervisor pedagógico .....	14
1.4. Importância da supervisão pedagógica .....	15
<b>Capítulo II- Abordagens à supervisão pedagógica: cenários e</b> <b>modelos promotores de uma Escola reflexiva</b> .....	<b>17</b>
2.1. Os cenários de supervisão pedagógica .....	19
2.2. O supervisor pedagógico como agente de mudança .....	22
2.3. O supervisor pedagógico e a escola reflexiva .....	23
<b>Capítulo III- A Reflexão como pilar da supervisão.....</b>	<b>27</b>
3.1. A reflexão como conceito .....	29
3.2. A função da reflexão nos meios educativos .....	30
3.3. O papel da reflexão nas práticas educativas .....	32
3.4. A influência da investigação educativa na reflexão .....	33

<b>PARTE II – Metodologia do estudo</b> .....	37
4.1. Objetivos gerais .....	39
4.2. Objetivos específicos e questões orientadoras do estudo .....	39
4.3. Tipo de estudo e abordagem metodológica .....	40
4.4. Método de recolha de dados .....	41
4.5. Método de análise de dados .....	45
4.6. Descrição do caso – perfil da entrevistada .....	47
4.7. Os valores éticos aplicados ao processo da investigação.....	48
4.8. Limitações do estudo .....	48
<b>PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	51
5.1. Apresentação e discussão dos resultados .....	53
5.2. Percurso e motivação da supervisora pedagógica .....	55
5.3. Conceção da figura da supervisora pedagógica .....	56
5.4. A experiência profissional da entrevistada .....	57
5.5. O papel da reflexão para a supervisora pedagógica .....	61
<b>PARTE IV – Conclusões</b> .....	67
6.1. Conclusões .....	69
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	75
Anexos .....	85
I. Consentimento informado	
II. Guião da entrevista	
III. Transcrição da entrevista	

## **Introdução**

A modernidade do mundo, assim como a evolução na área científica, impulsionam a transformação nos contextos educativos. Desta forma, com a reavaliação dos conceitos surge a necessidade de um acompanhamento pedagógico, convertendo-se o supervisor num guia flexível e aberto para as modificações nos diferentes planos educacionais e sociais. É importante referir que a função do supervisor pedagógico é de técnico perito que desempenha um complexo papel no que diz respeito ao apoio e a parceria com os professores, permitindo assim o desenvolvimento da sua função. Desta forma, destaca-se que este trabalho se destina a apoiar, partilhar e contribuir para o processo de ensino, e não a apresentar o resultado de uma atividade de inspeção ou de autoridade.

Este estudo tem como objetivo promover a reflexão sobre figurão papel do supervisor pedagógico, sendo que este consiste numa figura-chave na colaboração para a melhoria dos sistemas educativos em diversos aspetos, desde o institucional ao administrativo, e sobretudo no pedagógico, instruindo os elementos corporativos na procura de soluções mais adequadas para estes sistemas. O presente estudo segue uma metodologia qualitativa. Trata-se de um estudo de caso único e holístico, que aborda uma parcela no universo da área da supervisão pedagógica, centrando-se acima de tudo na problemática da reflexão que se realiza sobre a figura do supervisor pedagógico.

Esta investigação decorreu em território nacional, na região de Lisboa, durante o período de 2015/2016. A sua delimitação teórica prende-se com o facto ser a área educativa especificamente aquela sobre a qual incide a reflexão sobre o papel do supervisor pedagógico.

No que concerne ao estudo, o mesmo é fundamentado com base na pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de obras teóricas e artigos científicos, assim como numa entrevista semiestruturada, que nos permitiu obter maior quantidade de informação acerca do percurso profissional da participante e dados qualitativos sobre a própria experiência da entrevistada

nesta área, como supervisora pedagógica. Para Minayo (2010) a “(...) pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”(p.87).

Com base no conhecimento teórico sobre o tema, pretende-se que os futuros supervisores pedagógicos compreendam a importância de refletir sobre o papel do supervisor pedagógico, concebendo como uma mais-valia para a prática profissional.

O presente trabalho é constituído por quatro partes: a primeira parte compreende uma revisão de literatura, que se subdivide em três capítulos. O primeiro capítulo aborda uma breve síntese histórica do início conceptual da supervisão pedagógica, o papel e a importância desta figura. No segundo capítulo amplia-se a visão desta área, apresentando os modelos de supervisão pedagógicos com base em Alarcão e Tavares (2007), seguidos de uma abordagem sobre a perspectiva do supervisor como agente de mudança. Finalmente, faz-se uma análise entre o processo do supervisor pedagógico e escola reflexiva como instituição. No terceiro capítulo são aprofundados os conhecimentos sobre o papel da reflexão como conceito, sobre a reflexão na figura do supervisor pedagógico e sobre a prática reflexiva dentro dos contextos educativos.

A segunda parte, dedicada à metodologia do estudo, apresenta os objetivos gerais e específicos, o tipo de abordagem metodológica, os métodos de recolha de dados escolhidos para este estudo e, por se tratar de um estudo de caso único (Yin, 2001), apresenta-se o perfil da entrevistada, os valores éticos desta investigação e as limitações inerentes a este estudo.

Na terceira parte desta dissertação apresenta-se a análise e a discussão dos dados obtidos. Na quarta e última parte, são apresentadas as conclusões deste processo de investigação.

Em suma, e face ao exposto, é importante perceber que, num estudo de caso, o ponto de vista do próprio sujeito se torna essencial como referência, tanto de modo a transmitir as suas experiências e os seus conhecimentos adquiridos da própria prática, como forma de “entender o entendimento dos atores – se aceitarmos que ele é construído e, portanto, fruto do passado – sem recorrer a história” (Vieira, 1999, p.51). Era meu objetivo, quando comecei este estudo,

descobrir a realidade da investigação nas ciências educativas. Surgiu, assim, o meu desejo de contribuir humildemente para o estudo das ciências da educação. O caminho foi longo e duro, mas finalmente sinto que consegui transmitir as minhas ideias a respeito do assunto estudado. Por conseguinte, ocorre uma partilha de informação e um melhor desenvolvimento profissional no futuro supervisor. Considera-se este um ponto de partida para o estudo empírico que se apresenta de seguida.



**PARTE I**

---

Revisão de Literatura



## Capítulo I

---

### A importância da supervisão pedagógica



## **1.1. Síntese histórica da supervisão pedagógica**

Alarcão (2001) alega que inicialmente, em Portugal, o conceito da supervisão pedagógica se limitava à formação inicial de professores e à sua interação pedagógica na sala de aula. Nesse sentido, Sá-Chaves (2002) salienta que o professor não é o único elemento que colabora na aquisição do conhecimento dos educandos, produzindo assim modificações na visão sobre a escola e a funcionalidade do professor. Desta forma, a mesma autora afirma que a supervisão abarca toda a ação pedagógica.

O conceito de supervisão pedagógica surge recentemente em Portugal, em comparação com outros países, como os Estados Unidos da América. Alarcão e Tavares (2003) referem o ano de 1987 como um marco, sendo a data da primeira edição da sua obra sobre a supervisão da prática pedagógica. Neste país, esta figura foi pensada para fornecer referências ao professor em processo de formação inicial e na interação pedagógica dos professores em contextos letivos (Alarcão, 2001). Desta forma pode entender-se a supervisão pedagógica como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 120).

Nos anos 90, com o processo de formação especializada, e publicações de artigos científicos e obras teóricas, diferenciaram-se dois sentidos do termo: por um lado, a função de fiscalização e superintendência e, por outro, o acompanhamento no processo formativo, sendo esta ideia transportada para a prática de outras áreas profissionais (por exemplo a enfermagem) e adquirindo importância no desenvolvimento do profissional e nos processos de reflexão e de investigação da própria prática (Barbosa, 2012). De acordo com Sullivan e Glantz (2000) citado

por Alarcão, 2001 na atualidade a supervisão deve ter duas características fundamentais: “democraticidade” e “liderança com visão”( p.120). Por um lado, a “democraticidade” tem por base a cultura de colaborar, de refletir e o processo de autonomia; por outro lado, a “liderança com visão” promove o desenvolvimento de lideranças viradas para o futuro. Deste modo, a definição do conceito torna-se complexa e a mesma dificuldade é assumida quanto aos seus propósitos. (Barbosa, 2012). Conseqüentemente, a supervisão permite que o profissional prossiga num caminho de evolução.

Segundo Alarcão e Tavares (1987) “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda supervisão pedagógica” (p.34), devendo esta ser a lógica de toda a formação de professores. Os autores caracterizam este papel como uma habilidade do exercício da profissão e um eixo relevante no sistema escolar. É de destacar que nesta função se exerce a “facilitação, liderança ou dinamização” do trabalho, tendo sempre presente a existência da liberdade individual e organizacional do sistema no qual se está inserido (Alarcão, 2002, p.232).

Outras perspectivas têm sido apresentadas por diferentes autores, que expõem uma melhor compreensão da supervisão pedagógica, através da teoria, através da prática da monitorização da regularização do processo de ensino e através do processo de aprendizagem numa visão educativa, produzindo assim uma transformação da pessoa e do seu contexto social baseada na reflexividade (Vieira, 1993).

Considerando o surgimento de um novo tempo na supervisão, Oliveira-Formosinho (2002) refere-se a esta figura como:

Papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de

experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado. (p.12-13)

A mesma autora ainda menciona que os estudos efetuados em Portugal, nesse sentido, têm sido escassos.

Contudo, autores como Perrenoud (2002), Sá-Chaves e Amaral (2000) têm fornecido um contributo para a análise de dinâmicas pedagógicas na supervisão, associando-as a uma escola reflexiva e a um profissional reflexivo. A abordagem reflexiva tem auxiliado na melhoria do processo de supervisão, no qual é requerida uma melhor compreensão do contexto, com o propósito de dar as respostas que sejam mais adequadas.

## **1.2. Conceito de supervisor pedagógico**

O conceito do supervisor pedagógico encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento e aprendizagem do próprio supervisor, dos formandos (i.e., futuros supervisores) e dos alunos (i.e., educandos). Segundo Alarcão e Tavares (2010), esta figura corresponde ao:

Ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário [e] inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis. (p.47)

Os mesmos autores referem que, se focarmos a nossa atenção na atividade do supervisor como professor, a tónica talvez deva colocar-se na docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender ou a desaprender para empreender de uma forma diferente (Alarcão & Tavares, 2010). Associado à orientação da prática pedagógica está presente o processo de ensino-formação, que se repercute no desenvolvimento dos formandos. Segundo o psicólogo educacional Edgar Stones (1984), no seu modelo de supervisão, este considera-a como uma atividade complexa, e entendida como um processo que se relaciona com a visão e associação

das competências. Nesse sentido, estabelece: (I) visão aprofundada / discernimento (*insight*) – que permitem apreender o significado do que está a acontecer; (II) capacidade de previsão (*foresight*) – antecipando o que puder acontecer; (III) capacidade de retrovisão (*hindsight*) – inferindo o que devia ter acontecido e não aconteceu; (IV) segunda visão/intuição (*second sight*) – percepcionando como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido. Este modelo de supervisão possibilita a aprendizagem e autocrítica por parte do professor, numa atividade complexa, uma vez que a mesma advém de capacidades percetivas e relacionadas com o processo da observação.

Na ideia de Good e Brophy (1978), a supervisão representa o esforço dos profissionais que trabalham nos contextos educativos e a sua vez permitem a melhoria do sistema e conseqüentemente, o desenvolvimento destes profissionais. No entanto, Hicks (1960) refere que a supervisão é uma orientação profissional e de assistência, fornecida por pessoas com competência na área. Na mesma linha, o autor destaca que a supervisão esclarece, ajuda, outorga apoio, busca soluções, e faz participar ao aluno/professor, procurando melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, a figura do supervisor foi percecionada pelos professores “como um processo de hierarquia, impessoal e de inspeção” que tem por finalidade controlar o sistema educativo, os programas, o conteúdo, o processo de ensino-avaliação, tentando reproduzir de maneira mais fidedigna o que exige o sistema (Withall e Wodd, cit. por Smyth, 1984, p.427). Palacios (1998) refere que, ao longo dos anos, se tem reconhecido que as escolas são instituições complexas e na qual estão inseridos alunos de diferentes capacidades, motivações e níveis socioculturais. Desta forma, o papel do supervisor tem evoluído gradualmente, como reflexo de uma melhor compreensão do sistema educativo. Na atualidade, a figura do

supervisor pedagógico é fundamental na provisão de informação em áreas nas quais não é possível obter um conhecimento suficiente através dos exames ou investigações, assim como também é fundamental na colaboração prestada aos centros escolares, para que estes sejam mais eficazes e permitam um melhor desenvolvimento das instituições (Palacios, 1998). Nesse sentido, o mesmo autor defende que uma supervisão adequada e competente é essencial, no sentido de providenciar as medidas convenientes para evidenciar a qualidade da educação, assim como para assegurar que os centros educativos prestam atenção “justa e equitativa” às diferentes demandas que se realizam no seio dos mesmos (Palacios, 1998, p. 165).

Dadas as perspectivas dos diferentes autores, o conceito de supervisão é claramente complexo, mas existe uma convergência de conceptualização no que se relaciona com “interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (Vieira, 1993, p.33).

O profissional dedicado à supervisão escolar dispõe-se ao serviço da comunidade, assim como dos educandos pertencentes a esta, sendo a supervisão considerada como uma assistência às atividades docentes para que a escola seja mais eficiente e alcance os seus objetivos (Nérici, 1975). Para Fuenlabrada e Weiss (2006), a supervisão pedagógica é para a escola uma referência direta de autoridade técnica, administrativa e laboral, sendo que a mesma figura consegue interligar as políticas educativas, assim como também administrar o serviço educativo e servir de apoio pedagógico e controlo do pessoal docente.

### **1.3. O papel do supervisor pedagógico**

O papel exercido pelo supervisor visa a liderança dos professores e demais pessoas envolvidas nos processos educativos, com a finalidade de produzir uma melhoria no ensino e na aprendizagem. O supervisor é considerado como uma figura que está ao serviço de todas as atividades educativas, auxiliando no “planejamento, coordenação e execução” com atenção às necessidades e aspirações dos educandos e das comunidade da área educativa (Néreci, 1990, p. 28), contribuindo para alcançar diversas metas com o “desenvolvimento de novas perspectivas, ideias, opiniões, atitudes” (Lück, 2008, p. 21).

O supervisor pedagógico realiza um trabalho contínuo na capacitação dos professores, apresentando alternativas eficazes e adaptadas à realidade que os circunda. Desta forma, o supervisor reforça a autovigilância em cada professor, ativando a produtividade contínua deste, pois “a presença do supervisor na escola impõe o redimensionamento da conduta interna dos professores” (Leal & Henning, 2009, p. 260).

Segundo Silva (2013), este profissional desempenha um papel importante na transformação da escola, com medidas estratégicas, e com um olhar específico que direciona o foco para aquilo que se propõe e para o facto de se tomarem decisões perante o contexto experienciado no dia-a-dia escolar. Desta forma, Ferreira (2003) alega que:

Um novo conteúdo, portanto, se impõe, hoje, para a supervisão educacional, novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação [...] a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromisso com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação – com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito geral (p.237).

Esta figura enfrenta certos obstáculos que dizem respeito às hierarquias a serem respeitadas e seguidas no sistema escolar. Neste ambiente extremamente diversificado, torna-

se necessário que o profissional desenvolva estratégias de valorização dessa diversidade. Cabe aos supervisores realizarem uma reflexão sobre as suas práticas, que conduza a transformações significativas dentro do contexto escolar (Silva, 2013). O supervisor pedagógico estabelece a dialética da formação-desenvolvimento, proporcionando o desenvolvimento dos integrantes que compõem o sistema, tanto a nível pessoal como profissional.

#### **1.4. Importância da supervisão pedagógica**

Os supervisores são profissionais especializados e treinados com tarefas muito específicas e, nesse sentido, Lemus (1996) expressa que através da supervisão se procura estimular o talento em cada indivíduo, para que conseqüentemente tenha uma participação inteligente na sociedade à que pertence. No entanto, autores como Burton e Brueckner (1999) citados por Neagly e Evans (1969) expressam que a supervisão pedagógica é que permite o estudo e cooperação para assim, poder melhorar os factos que geram influências no crescimento dos alunos.

Nesta linha, Pérez (2008) faz alusão ao facto de a supervisão pedagógica ganhar importância, tanto devido à criação e fortalecimento do planeamento, como também à conceção de programas que se relacionam com as necessidades dos seus estudantes e docentes e que, por sua vez, estão ligados às exigências das sociedades atuais. Este é um processo que certifica o rendimento dos docentes, transformando-se numa ferramenta que permite atingir a efetividade, a reestruturação e inovação, com vista a melhorar a qualidade da educação.

Todos os conceitos que se relacionam com esta temática devem ser submetidos a um processo de constante análise, na medida em que os avanços tecnológicos exercem pressão sobre os sistemas educativos, exigindo as devidas alterações. Isto obriga a que se produzam também mudanças relacionadas com o papel do supervisor, que já estejam patentes nos seus

métodos e procedimentos, para dar lugar a um novo conceito de supervisão no âmbito da docência (Pérez, 2008)

Neste sentido, Neagly e Evans (1969) afirmam que “a moderna supervisão escolar é a ação positiva e democrática destinada a melhorar o ensino mediante a formação contínua de todos os interessados, o aluno, o professor, o supervisor, o administrador e os pais”(p. 25).

Contudo, apesar da relevância da sua função (i.e., supervisor pedagógico) são diversas as opiniões sobre os objetivos da supervisão e sobre o modo como esta se realiza. Como assinala Willes (2000), o sentido desta profissão vai estar ligado “a experiência, necessidade ou propósito” (p.4). Em algumas circunstâncias os diferentes integrantes dos sistemas educativos consideram este papel sob uma perspectiva mais colaborativa, abordando a melhoria dos programas, surgindo, desta forma, o papel do supervisor como uma fonte de ajuda e apoios. No entanto, noutras circunstâncias é considerado como uma ameaça à individualidade do docente, sendo que esta relação está ligada à própria experiência dos sujeitos intervenientes (Willes, 2000).

## **Capítulo II**

---

Abordagens à supervisão pedagógica: cenários e modelos promotores de uma Escola reflexiva



## **2.1. Os cenários de supervisão pedagógica**

Perante a existência de diferentes modelos propostos pelos diversos autores (Alarcão & Tavares, 2003., Tracy, 2002), verifica-se que estes permitem uma prática diversificada e a construção de caminhos próprios.

De acordo com Alarcão e Tavares (2007), as práticas de supervisão pedagógica aderem a diferentes cenários. De um modo sintético, apresentaremos os diferentes cenários, como os definiram os autores.

1. Cenário de imitação artesanal – É um modelo no qual é realizada uma observação e imitação por parte do futuro professor, dirigida ao profissional com mais experiência, atribuindo a este mestre uma absoluta autoridade e uma certa imutabilidade do saber. Este modelo adapta-se à formação inicial, mas conta com algumas limitações referentes à procura prévia dos tais modelos ou mestres e à impossibilidade de compatibilizar os princípios subjacentes ao modelo com o carácter dinâmico da maior parte dos saberes. A demonstração e a imitação são as estratégias formativas por excelência.

2. Cenário da descoberta guiada – É um modelo que investe na procura de perceber qual o método que se torna mais eficaz perante o professor, os alunos e as circunstâncias. Aqui, o professor começa por tomar conhecimento teórico dos modelos de ensino e observa os diversos professores em diferentes situações, inicialmente no seu estágio pedagógico.

3. Cenário behaviorista – Este modelo concebe o professor sobretudo como alguém que aplica uma série de técnicas pedagógicas e que é dependente da eficácia da mestria com que tais técnicas são aplicadas. Incide no conhecimento teórico de modelos das práticas, permitindo perceber diferentes condutas de como ser profissional e o desenvolvimento de ferramentas

para utilizar na sua prática. Cabe ao supervisor definir os objetivos para o professor atingir no seu treino e avaliar o seu desempenho.

4. Cenário clínico – É um modelo que apresenta a particularidade de o professor ser visto como o agente dinâmico e responsável pela prática de ensino, constituindo-se, por esse motivo, o supervisor como aquele que “ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2010, p.26). Aqui, o formando deve ter a iniciativa de solicitar ajuda ao supervisor para, desta forma, poder dar resposta aos problemas e dificuldades que encontra no seu quotidiano, o que requer uma atitude ativa por parte do profissional. Este modelo implica o estabelecimento de uma boa relação empática entre os dois elementos do processo, permitindo que o formando exponha as suas dificuldades e preocupações.

5. Cenário psicopedagógico – Este modelo, desenvolvido por Stones (1984), sugere que a supervisão pedagógica ensina como se deve ensinar, pelo que o supervisor colabora na preparação da aula, para seguidamente proceder à sua avaliação. Aqui, considera-se que a relação professor-aluno tem aspetos semelhantes à do supervisor-professor, embora esta última tenha uma vertente de maior proximidade e diálogo, associando-se a uma relação dialógica e empática entre pares, mais do que a uma relação de dependência hierárquica. Neste modelo, a formação dos professores centra-se em fases como a preparação da aula com o professor, a discussão (subdivididas em planificação e interação), e por último a avaliação do ciclo de supervisão.

6. Cenário pessoalista – É um modelo que dá importância ao autoconhecimento dos sujeitos e ao desenvolvimento pessoal, enfatizando a capacidade profissional dos sujeitos para se adaptarem aos contextos. Aqui, a formação surge da análise das conceções pessoais (por exemplo, crenças, valores, interesses), sendo que a experiência da formação colabora no

processo de reflexão do próprio. Cada sujeito surge como modelo de si próprio e a observação de modelos exteriores torna-se irrelevante.

7. Cenário reflexivo – Este modelo tem por base alguns estudos de Schön (1983,1987) sobre os profissionais reflexivos. Aqui, considera-se que os profissionais detêm um saber prático, que requer ser teorizado, depois de sobre ele se ter refletido. Neste sentido, há uma necessidade de o professor realizar “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão & Tavares, 2010, p.35). O profissional não é um mero técnico que executa comportamentos, é um ser social que equaciona a sua atividade e as possibilidades do seu trabalho. Aqui, o supervisor constitui um facilitador, que oferece apoio ao professor, para que este possa refletir sobre a sua atividade e enveredar pelo caminho da auto-supervisão que se realiza ao longo da vida.

8. Cenário ecológico – Trata-se de um modelo que se baseia no desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), dando importância às variáveis do contexto nos processos da supervisão. Aqui, o profissional é visto como fazendo parte de um processo interativo, inacabado e dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. A situação de trabalho e os problemas concretos que aí surgem tornam-se os mais importantes motores da formação. Desta forma, a supervisão tem como função a promoção e gestão das diversas experiências, nos mais variados contextos, proporcionando transições ecológicas entre novos papéis, novas atividades e novos indivíduos. A reciprocidade afetivo-relacional da relação acima descrita possibilita melhores níveis de qualidade e de sucesso dos indivíduos e das instituições.

9. Cenário dialógico – Segundo Alarcão e Tavares (2003), esta nova abordagem acentua na supervisão os aspetos dos cenários pessoalista e behaviorista, destacando a dimensão política e emancipatória da formação. Nesta visão, emerge a noção de comunidade profissional, da qual fazem parte, como parceiros, quer o professor, quer o supervisor. A partir da colaboração e do

diálogo crítico, procura-se mudar e inovar os contextos, considerando mais o coletivo dos professores do que o indivíduo. Um aspecto essencial deste modelo é a valorização da análise do discurso dos professores e o diálogo crítico no âmbito do qual se avaliam as teorias propriamente ditas e as teorias em uso.

10. Cenário integrador – Identificado por Alarcão e Tavares (2003) e por Sá-Chaves (2002) como um modelo que engloba as particularidades de diferentes cenários que em teoria podem ser divergentes mas que na prática convergem. Este é um modelo que se sustenta nas seguintes ideias-chave: (1) o professor é um adulto em desenvolvimento; (2) o professor, quando aprende a ensinar, encontra-se em situação de aprendizagem; (3) o supervisor como facilitador das aprendizagens do professor.

## **2.2. O supervisor pedagógico como agente de mudança**

As mudanças da atualidade levam a que se estabeleça nas organizações uma nova forma de assumir os desafios destas modificações (Drucker, 1994). Para interligar essas transformações com elementos comuns na cultura, é necessário um desenvolvimento organizacional e a nomeação de um agente de mudança.

Desta forma, Collerette, Delisle e Perron (1988) consideram que o agente de mudança é o indivíduo que, de forma liberal, no seu contexto, facilita que se implemente um determinado projeto sobre a mudança. Presume-se que o seu funcionamento não é de condição esporádica ou participativa em determinados programas, pertencendo ao sistema ou organização onde está inserido.

É de destacar, nessa mesma linha, que o agente de mudança é “uma pessoa ou grupo de pessoas que estão numa organização atual ou numa parte da organização para facilitar o

processo de mudança” (Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske, 2003, p.760). Como agente mediador entre o conhecimento pedagógico e as práticas docentes, o agente de mudança contribui com sabedorias e recursos que podem simplificar as transformações e as formas de refletir. Em concordância Ainscow., Hopkins., Southworth e West (2001) referem:

As escolas requerem de algum tipo de apoio externo para ajudá-las a caminhar nos processos das modificações. O apoio externo deve estar relacionado com o conhecimento técnico sobre os processos de mudança, sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, sobre o desenvolvimento organizativo e a planificação. (p.32).

Nessa mesma linha, o autor menciona que nas mudanças é importante ter em conta a qualidade de gestão e orientação no trabalho com os outros profissionais, para intervir de forma eficaz dentro dos próprios sistemas educativos, e combinar o apoio com a empatia requerida para compreender as pessoas e os contextos singulares.

As melhorias nos sistemas educativos não obtêm eficácia ao implementar de forma fidedigna o desenho curricular elaborado e estabelecido externamente, mas sim através de um compromisso partilhado no contexto da reflexão educativa sobre o que faz sentido ensinar e qual o método que se aplica, do qual os alunos podem tirar proveito no processo de aprendizagem.

### **2.3. O supervisor pedagógico e a escola reflexiva**

Segundo Garcia (1992), o conceito de reflexão converteu-se numa terminologia frequentemente utilizada quanto aos modelos de formação de professores, sendo diversos os autores que defendem modelos relacionados com esta temática. No modelo reflexivo (Schön,1987., Zeichner, 1993), a reflexão é reconhecida como uma mais-valia no desenvolvimento profissional do docente, competindo aos supervisores colaborar com o

docente estagiário no sentido de permitir que o mesmo adquira as competências reflexivas sobre a sua própria prática.

Alarcão e Tavares (2003) estabelecem que na escola reflexiva estão implícitas características específicas, como os critérios de inteligência, autonomia e responsabilidade. Esta é uma escola que sustém um papel ativo, promovendo respostas eficazes nas situações divergentes e ambíguas do dia a dia e, assim sendo, permite a perceção das diversas circunstâncias que dão origem às diferentes situações para desta forma, se garantir o processo de progressão.

As estruturas educativas auto-refletem sistematicamente por intermédio de dois elementos: (1) os profissionais envolvidos; (2) o comprometimento social de que dispõem estas estruturas. Assim, Alarcão e Tavares (2003) dão importância ao papel do professor reflexivo, que permitirá a transformação da escola, defendendo que, para que existam professores reflexivos, as escolas também precisam de ser instituições reflexivas, criando as condições que permitam a reflexão tanto a nível individual como coletivo.

Deste modo, a escola reflexiva é uma abordagem que se encaixa em determinados parâmetros, relacionados com a capacidade de liderança, da orientação dos projetos educativos escolares, garantindo uma atuação sistemática, baseada em saber avaliar e deixar avaliar, e tendo a capacidade de superação dos contratemplos. Acima de tudo, compreende que todos os intervenientes dos contextos escolares se encontram num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Neto, Candeias & Costa, 2015). Por sua vez, o supervisor pedagógico inserido numa estrutura escolar reflexiva possui um saber minucioso sobre a instituição, potenciando o processo reflexivo-formativo da própria escola, para, desta forma, melhorar a qualidade da instituição e da educação que nela se pratica.

No que concerne o papel do supervisor, este requer: “[...] conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização” (Alarcão, 2000, p.20). O supervisor

deve-se assumir-se como um agente do desenvolvimento dentro da instituição escolar, incentivando assim o crescimento pessoal e profissional dos seus intervenientes. O supervisor é visto como uma figura que oferece apoio na formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos e que visa melhorar aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2000).



## Capítulo III

---

### A reflexão como pilar da supervisão



### **3.1. A reflexão como conceito**

De acordo com Dewey (1959), pioneiro na concetualização do processo de reflexão, para se obter uma situação clara, ordenada, coerente e harmoniosa, deve-se proceder a uma modificação de uma situação complexa (Dewey, 1959, cit. por Alarcão, 1996). Para Dewey, este processo de mudança consiste, precisamente, num processo reflexivo. Deste modo, o ato de pensar baseia-se primeiramente num problema que ocorre e em relação ao qual se impõe, primeiro, a necessidade da sua solução e, em segundo lugar, uma pesquisa do material necessário para poder a pôr em prática. Nesse sentido, são tidas em conta três perspetivas necessárias ao pensamento: a abertura de espírito, a responsabilidade e a dedicação (Alarcão, 1996).

É uma condição natural de todos os indivíduos a atividade de pensar, e as mais variadas formas de pensamento permitem que, efetivada a resolução de um determinado problema, esta forma de pensar seja avaliada, bem como a sua efetividade sobre a tomada de decisão, única em cada indivíduo (Lalanda & Abrantes, 1996). Estas reflexões devem surgir de uma compreensão profunda dos processos de aprendizagem, que implicam a compreensão da realidade desde o nível concreto da experiência até ao nível abstrato da concetualização. Este processo de interiorização e exteriorização das perceções permite refletir sobre, e para, a ação do docente (Dewey, 1959).

O processo de reflexão impulsionado pela ação implica a realização de uma aturada análise reflexiva individual e, no caso dos docentes, promove o seu desenvolvimento como profissionais educativos. O objetivo primordial deste processo refletivo é o da construção de significados e de saber, olhando retrospectivamente para o que aconteceu e para aquilo que foi observado (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

O paradigma reflexivo (Zeichner, 1993) realça a importância da independência dos professores nos processos da auto-supervisão e da supervisão dos pares. Surge, assim, a

importância da formação de professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais na escola, como espaço de prática, e não apenas na sala de aula, assim como também das boas relações entre a escola e comunidade, que se concebem como fundamentais para uma reflexão crítica. Estabelece o mesmo autor que a reflexão é um processo pelo qual os profissionais educacionais desenvolvem uma consciência crítica sobre os limites de ordem social, cultural e ideológica dos sistemas educativos, que acontece partindo da reflexão na prática e sobre esta (Zeichner, 1993).

### **3.2. A função da reflexão nos meios educativos**

A reflexão no contexto docente revela-se útil para enfrentar as mais diversas questões, uma vez que os processos de reflexão permitem fazer sobressair a consciência, isto é, a capacidade de análise crítica, criativa e construtiva sobre o que se vai observando e experimentando. Este é um ponto de partida que permite aprofundar e aperfeiçoar a prática do docente, de tal modo que, para Schön (1983), o processo de refletir tem uma base construtivista, dentro dos contextos escolares.

Assim, a prática da reflexão, no enquadramento pedagógico, baseia-se em três premissas: (1) a reflexão na ação, que concede espaço para a intuição do sujeito; (2) a reflexão sobre a ação, como a capacidade de olhar para si próprio com uma visão crítica; (3) a reflexão sobre a reflexão na ação, nível que permite ao sujeito avaliar (Schön, 1983), e que, segundo Marchand (2004), permite realizar uma retrospeção da reflexão.

Desta forma, na formação dos profissionais docentes deve constar, no seu programa, um espaço que permita a prática da reflexão sobre os seus atos como futuros profissionais educativos, possibilitando assim a procura da relação entre a reflexão e o problema. O motivo da reflexão pode ser um acontecimento real ou um obstáculo, que permite viabilizar a organização das próprias crenças nos sujeitos, levando-os a tornarem-se docentes de carácter

reflexivo (Dewey, 1959, cit. por Mewborn, 1999). Enquanto estudantes para a docência os indivíduos vão sendo enriquecidos, ao longo do percurso, com as suas próprias experiências, enquanto desenvolvem ideias sobre como deveriam ser aplicadas as pedagogias no âmbito educativo, o que lhes permite determinar a forma como assimilaram os conhecimentos (Mewborn,1999).

Surge, assim, a necessidade de considerar que a organização ideológica de cada sujeito permite qualidade na reflexão, e que esta se faz acompanhar das crenças implícitas. Segundo Bacova (1998), nas teorias implícitas encontram-se variáveis que influenciam a concepção da realidade, sendo estas dependentes da idiosincrasia de cada indivíduo.

Ao longo dos seus estudos na área educativa, Cooney (1999) caracterizou o desenvolvimento do futuro profissional de ensino e o seu nível de reflexão, assim como também, a sua relação com o conhecimento profissional. Este autor considera variáveis essenciais, tais como: (1) o desenvolvimento intelectual; (2) as ideias; (3) as crenças; (4) a autoridade; (5) a situação problemática. A reflexão é um fio condutor no caminho do futuro docente, visto que permite ao o sujeito o crescimento da consciencialização das suas ideias e crenças nos âmbitos educativos (Cooney, 1999).

Consequentemente, Korthagen (1993) refere que é nos contextos educativos que a atitude do professor reflexivo deve proliferar, incentivando assim os indivíduos a analisarem de forma continuada o papel do ensino, e a compreenderem que essa reflexão se repercutirá no desenvolvimento das suas teorias e práticas.

Na mesma linha, Reis (2006) tem por objetivo perceber quais os conceitos sobre a temática do professor e sua prática reflexiva, bem como quais os instrumentos utilizados para incentivar a reflexão nos jovens formandos, alegando que a reflexão visa proceder a uma análise sistemática com o intuito de desenvolver uma série de características pertinentes aos futuros profissionais educativos, como a curiosidade, a motivação, a disciplina, a intuição, a

emoção e a paixão (Reis, 2006). Este conjunto de propriedades permitem criar um estado de dúvida interna nos indivíduos, e desta forma, surgem mecanismos e estratégias com o objetivo de modificar comportamentos individuais e coletivos, encaminhando para a reflexão nos contextos educativos (Reis, 2006).

### **3.3. O papel da reflexão nas práticas educativas**

John Dewey dedicou-se à investigação das diferentes formas de pensar e ao seu impacto na educação e nos contextos educativos, que por sua vez têm como finalidade preparar os seus educandos para a resolução dos problemas que se encontram no meio físico e social (Zeichner, 1993).

Na mesma linha de pensamento, Abbagnano e Visalberghi (1981) mencionam que o “valor instrumental é operativo, visto que a função do pensamento reflexivo é [...] a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadoras numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (p.766).

A atividade de pensar é uma condição natural a todo ser humano, sendo que, no pensamento reflexivo, são “as partes sucessivas que derivam umas de outras e sustentam-se umas às outras [...] ligadas entre si de tal forma que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (Dewey,1959, p.14). Tal facto simboliza uma preparação para o pensamento reflexivo, que se constitui como o único motor de realizações intelectuais e práticas (Lalanda & Abrantes, 1996).

Outras teorias nascem neste âmbito, em diferentes épocas e em várias correntes da psicopedagogia. Assim, Freire (1983) citado por Ferrater (1994) reflete sobre esta temática, mencionando que “é no pensamento crítico da prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (p. 44). Deste modo, Alarcão (1996) refere que no processo da

reflexão se encontra a habilidade de conceder ao pensamento um determinado sentido. Enquanto processo meta-analítico-cognitivo a reflexão deve ser fundamentada na própria opinião, incitando a formular questões contínuas e que se suportam conforme a confiança do próprio indivíduo.

### **3.4. A influência da investigação educativa na reflexão**

Atualmente, existem diferentes modelos educativos, assim como existe diversidade na aplicação destes modelos, que surgem da ineficácia em dar respostas às necessidades implícitas na vida laboral e na vida educativa (Zabala & Arnau, 2008). Desta forma, a investigação no âmbito escolar permite produzir alterações neste sentido, uma vez que fundamenta estas modificações com as teorias que surgem da própria investigação (Ballenilla-Gamarra, 1999). Como afirma Amado (2013), “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo”(p.19). O mesmo autor refere que investigar na área das ciências humanas, como também nas áreas educativas, não pode delimitar-se unicamente à aplicação de técnicas e estratégias para recolher e analisar dados, implica antes identificar a peculiaridade do humano e do educativo que, segundo Amado (2013), é um “tipo de consciencialização que obriga a invocar inevitavelmente uma reflexão filosófica” (p.70).

Neste sentido, e de acordo com Muñoz-Repiso (2002), nestes processos de investigação em educação, devem constar as seguintes premissas: (1) o conceito; (2) o objeto e sujeito (por exemplo, abordagem do problema e as pessoas que constituem o contexto); (3) a instituição, o contexto organizacional e social; (4) os atores; (5) a recolha, recriação, interpretação e construção do conhecimento de cariz teórico ou prático sobre a educação, como forma de beneficiar os organismos educativos que compõem estes sistemas. Muñoz-Repiso (2002) sugere igualmente que a investigação em educação é um processo de indagação direcionado de

forma a analisar problemas e processos educativos e sociais que permita formular, interpretar e compreender. Sendo assim, o autor evidencia aspetos a transformar nas teorias e práticas educativas, de modo a compreender melhor a sua repercussão dentro dos contextos sociais (Muñoz-Repiso, 2002).

Alves e Azevedo (2010) afirmam que na investigação educativa se deve primeiramente demarcar a especificidade do processo investigativo, para instruir investigadores na área educacional, dando ênfase aos aspetos que caracterizam o objeto de estudo. Para os autores, a investigação na área da educação, caracteriza-se pelo facto de ser imprescindível a investigação dos acontecimentos, bem como dos métodos que abrangem os contextos físicos e temporais (Alves & Azevedo, 2010).

A reflexão no âmbito educativo remete para um processo de construção, relacionado com o facto de que a investigação pressupõe a ação, ou seja, uma reação causa-efeito onde a investigação depende da ação. Desta forma, permite que o supervisor, enquanto formando/docente, proporcione questões a si próprio, e é nesta constante procura de respostas internas que se obtém como êxito a reflexão (Zeichner, 1993). Esta constante procura, remete para um dinamismo que parte da teoria para a prática, no qual o próprio investigador se localiza no campo de estudo, permitindo assim uma análise pormenorizada da ação e dos resultados (McQuarrie & Wood, 1991).

Gore (1991) assume a posição de Zeichner (1991), pressupondo igualmente que a investigação é mediada pela ação, produzindo uma reflexão sistemática, e acrescentando que o papel do supervisor pedagógico se deve enquadrar dentro desta mesma temática. Desta forma, crê que este proporciona uma melhor compreensão da complexidade da prática educativa, permitindo diminuir o impacto existente entre as diferenças hierárquicas visíveis. Com base no anteriormente exposto, surge uma aproximação entre o papel do supervisor e o do formando

enquanto futuro professor, repercutindo-se favoravelmente um clima de entreaajuda para ambos, que facilita a reciprocidade cooperativa no contexto laboral.



## **PARTE II**

---

### Metodologia do estudo



#### **4.1. Objetivos gerais**

Segundo Oliveira (2011), os objetivos gerais dizem respeito a uma visão global e ampla de um determinado tema de pesquisa. Assim, neste estudo pretendeu-se dar a conhecer o percurso profissional de um supervisor pedagógico e a sua perceção sobre a função de supervisão pedagógica.

#### **4.2. Objetivos específicos e questões orientadoras do estudo**

Com vista à consecução dos objetivos gerais, estipularam-se os seguintes objetivos específicos: (1) conhecer a motivação para o exercício da função de supervisor pedagógico e o percurso profissional conducente ao exercício dessas funções; (2) compreender o significado atribuído à figura do supervisor pedagógico relativamente às suas competências pessoais e profissionais; (3) refletir sobre as práticas de supervisão pedagógica em articulação com os fundamentos teóricos e experiência profissional.

Sendo os objetivos específicos correspondentes às “etapas que devem ser cumpridas para que possamos atender ao objetivo geral” (Costa, Costa, & Andrade, 2014, p. 12), formularam-se as seguintes questões orientadoras do presente estudo:

1. Quais as motivações da entrevistada para se tornar supervisora pedagógica?
2. Qual a preparação necessária, segundo a entrevista, para o exercício de funções de supervisor pedagógico?
3. Qual é o significado atribuído pela entrevistada ao papel da supervisão na formação dos educadores de infância?
4. Que representação é feita pela entrevistada da figura do supervisor pedagógico enquanto profissional reflexivo?

5. Quais têm sido as maiores dificuldades sentidas pelas entrevistada na prática da supervisão pedagógica?
6. Que estratégias têm sido utilizadas para fazer face a essas dificuldades?

### **4.3. Tipo de estudo e abordagem metodológica**

Para a concretização desta investigação, optou-se pela metodologia de estudo de caso, uma vez que este se centra na experiência de uma supervisora pedagógica. O estudo de caso é uma estratégia de investigação utilizada sobretudo quando se “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 32). Dada a sua natureza essencialmente exploratória, e o facto de o sujeito do estudo constituir simultaneamente, o próprio caso e a unidade de análise (i.e., a supervisora pedagógica), trata-se de um estudo de caso único e holístico (Yin, 2001), centrado no todo, com forma de poder “compreender melhor o fenómeno na sua globalidade” (Stake, 1999, cit. por Meirinhos & Osório, 2010, p. 53).

Dada a natureza pessoal do caso em estudo e os objetivos definidos para a investigação, optou-se por seguir uma abordagem integrada na linha de pesquisa da “história de vida” profissional (Nóvoa, 1992; Goodson, 2001; Cortes, 2011) no sentido de, com base na “construção narrativa da realidade” (Bruner, 2000), obter uma compreensão mais profunda das vivências e construções teóricas do indivíduo e de como esses quadros teóricos e vivências pessoais contribuem para moldar a forma de encarar o exercício da profissão (Nóvoa, 1992). Mais do que uma mera descrição de eventos experienciados, as histórias de vida fornecem “modelos explicativos e avaliação emocional sobre o que esses eventos significam para o indivíduo. [...] Ao contar as histórias de nossa vida [...] não apenas contamos o que aconteceu; também explicamos como e porque é que esses eventos se deram, como nós os sentimos, como reagimos a eles e o que é que eles significam para nós” (Matos, 2015, p. 706).

Em conformidade com esta linha de investigação, foi adotada uma abordagem qualitativa, na medida em que esta permite estudar o fenómeno em profundidade, na sua complexidade e no seu contexto natural (Latorre, 2003; Meirinhos & Osório, 2010). A metodologia qualitativa caracteriza-se, entre outros aspetos, pela posição do investigador como instrumento principal da pesquisa, cujo interesse se centra mais no processo do que nos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

#### **4.4. Método de recolha de dados**

Numa investigação, a escolha dos métodos de recolha de dados depende das questões formuladas para o estudo e dos recursos de que se dispõe. Assim, neste estudo optou-se pela utilização da técnica de entrevista semiestruturada, frequentemente usada nas abordagens qualitativas, e na qual os entrevistados são o elemento principal do processo, uma vez que fornecem os dados sobre o real, assim como as representações específicas da realidade que se pretende estudar (Serrano, 2013).

Segundo Ludke e André (1986, p. 34), na entrevista surge uma grande vantagem que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Como sublinha Minayo (1996) é uma técnica que se utiliza para a descrição de casos individuais ou de determinados grupos específicos.

Desta forma, a entrevista é uma das etapas de maior relevância na investigação. Como destacam Lakatos e Marconi (1996), deve ser dada importância aos seguintes aspetos:

- 1) planeamento da entrevista com vista a alcançar o objetivo do estudo;
- 2) escolha do entrevistado, que deve ter familiaridade com o tema;
- 3) disponibilidade do entrevistado para se submeter à entrevista marcada com antecedência;

4) condições de garantia de confidencialidade ao entrevistado;

5) preparação de um guião com as questões relevantes.

Autores como Boni e Quaresma (2005, p.74) referem que a entrevista semiestruturada tem essencialmente uma “finalidade exploratória, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados”. Esta é uma técnica que possibilita a liberdade de expressão, explorando amplamente um tema com reduzida interferência por parte de quem aplica a entrevista. Na entrevista semiestruturada do presente trabalho, foi utilizado um guião (ANEXO II) que, tal como refere Amado (2013) deve conter questões “abertas”, “singulares”, “claras” e “neutras” (p. 217) , com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento do tema proposto. Procura ser uma ferramenta que permita obter o máximo da informação com o mínimo de perguntas e sem que estas se convertam num questionário (Abeledo,1989). Uma vantagem da entrevista de tipo semiestruturado é permitir ao investigador a inclusão de questões que não foram previamente consideradas no guião mas que se consideram pertinentes para aprofundar ou esclarecer aspetos necessários ao estudo (Boni & Quaresma, 2005). No presente estudo, o guião da entrevista (ANEXO II) apresenta-se dividido em quatro blocos:

- 1º Bloco A: a legitimação da entrevista
- 2º Bloco B: a história da experiência profissional como supervisora pedagógica
- 3º Bloco C: a figura do supervisor
- 4º Bloco D: a conceção da capacidade de refletir nas áreas educativas

Deste modo, no bloco A, de apresentação, decorreu um processo em que se informou o entrevistado sobre aspetos como os objetivos da entrevista e o tempo previsível de duração, e foi aplicado o consentimento informado (ANEXO I). Este último corresponde aos valores éticos aplicados nesta investigação com garantia de confidencialidade sob as informações

partilhadas (Estrela,1984). Foi solicitada a respetiva autorização para a gravação da entrevista via áudio. Por último, procurou-se motivar a entrevistada, posicionando-a como colaboradora do estudo, de modo a poder expressar-se abertamente sobre as questões a investigar (Amado, 2013).

Relativamente aos restantes blocos- B, C e D- são blocos que se destinam a explorar o tema em estudo (Amado, 2013). Sendo assim, no bloco B, procurou-se obter informações sobre o percurso profissional da entrevistada, como supervisora pedagógica, e as motivações que a levaram a exercer este papel. Tal como frisam (Bogdan & Biklen, 1994)“qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos [...] é auto-reveladora da visão que a pessoa tem das suas experiências”( p. 177).

No bloco C, a pesquisa focou-se na estimulação de memórias antigas, que como refere Veiga-Simão (2001) são um estímulo metacognitivo que proporciona uma maior consciencialização sobre o assunto, permitindo explorar a experiência do próprio enquanto profissional, refletir sobre as potencialidades/dificuldades sentidas no exercício da profissão e quais as estratégias utilizadas para a superação das dificuldades como profissional de supervisão pedagógica.

Por último, no bloco D, foi tida em conta a influência dos fatores decorrentes do processo de recolha nas respostas, que dizem respeito às condições de interrogação, natureza, ordem, contexto, reformulação, e clareza com que estas são realizadas (Kvale, 1996; Gilham, 2000; Gray, 2004).

Este bloco está intimamente ligado ao tema central do estudo, na medida em que aborda o significado atribuído à reflexão, ao longo do desenvolvimento do educador como profissional reflexivo, e a forma como o entrevistado ajuda os educadores a desenvolver as suas competências de reflexão.

Para a recolha dos dados recorreu-se à gravação da entrevista em suporte áudio, de modo a propiciar um melhor levantamento da informação e por forma a não perder conteúdo da mensagem que fosse potencialmente útil para o estudo. Como mencionado anteriormente, solicitou-se à entrevistada a sua autorização para gravar a entrevista, garantindo o absoluto sigilo acerca da sua identidade e das informações fornecidas, “utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa” (Ludke & André, 1986, p. 37). A participante foi esclarecida quanto à importância da sua participação, visto estar intimamente familiarizada com o assunto a tratar no presente estudo (Lakatos & Marconi, 1996). Foi ainda entregue o consentimento informado (ANEXO I). A entrevista teve uma duração de aproximadamente 60 minutos e foi realizada no espaço escolar (local de trabalho), em período letivo.

A respeito da transcrição da entrevista, Queiroz (1991) refere que “transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo, em que o processamento dela é retomado [...] o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados” (p. 88). Foram tidas em consideração todas as palavras utilizadas, assim como as pausas de respiração e a expressão das diferentes emoções por parte da entrevistada (Girardello, 2008). Esta fidelidade exige a utilização de vírgulas, pontos, reticências, exclamações, levando à necessidade de ouvir a gravação diversas vezes (Amado, 2013). Este processo é definido por diversos autores como a “escuta sensível”, que permite a reflexão mais aprofundada sobre aquilo que foi dito (Geertz, 1989, p. 14, cit., por Crusoé, 2009).

#### **4.5. Método de análise de dados**

O tratamento da informação foi feito com recurso à técnica de análise de conteúdo que, enquanto técnica, deve compreender os critérios de “objetividade, fidelidade, validade e discriminação” (Amado, 2013, p. 305).

Para se realizar a análise de dados, Amado (2013) estipula que uma vez “recolhido o material e transcrito é altura de iniciar o processo de análise [...] que já começou na própria transcrição” (p. 299).

Assim sendo, foi realizada a categorização, ou seja, o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitam uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, cit. por Bardin, 2007, p.103). Consequentemente, realizou-se uma classificação do conteúdo em categorias, uma vez que se torna “difícil [...] pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232).

Estas categorias surgem em função das características dos dados recolhidos e dos objetivos do estudo. Neste processo, as unidades são relacionadas, permitindo verificar quais os traços comuns e diferentes da própria entrevista, conduzindo a uma melhor interpretação (Amado, 2013). Segundo Vala (1986) é um processo “composto por um termo-chave que indica o significado central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”(p. 111).

Dada a necessidade de se realizar uma descrição e interpretação dos dados recolhidos, a análise temática proposta por autores como Braun e Clarke (2006) é considerada um método flexível e muito utilizado na análise qualitativa, que permite identificar, analisar e relatar temas que emergem dos dados, podendo assim organizar e descrever a transcrição da entrevista com maior pormenor (Braun & Clarke, 2006, cit. por Alves, 2011, p. 25 ). Este método proporciona a familiarização com os próprios dados, a gestão das características de interesse dos dados de

forma sistemática, a procura de temas e o seu agrupamento, permitindo a revisão destes, assim como verificar a sua relação com a extração codificada. Esta análise permite a melhoria de cada tema e por último a escrita que dá lugar ao relato de investigação (Alves, 2011).

Em síntese, a análise temática de conteúdo, segundo Braun e Clarke (2006), tem como objetivo principal a identificação, a análise e o relato dos temas que surgem a partir dos dados recolhidos, permitindo organizá-los e descrevê-los, fornecendo uma melhor compreensão e produção do conhecimento sobre o fenómeno que está a ser estudado.

O processo de análise do conteúdo desenrolou-se ao longo das seguintes etapas propostas por Braun e Clarke (2006):

1. Familiarização com os dados
2. Atribuição de códigos iniciais
3. Procura de temas
4. Revisão/reformulação dos temas
5. Categorização dos temas
6. Produção do relatório

A realização da transcrição (ANEXO III) foi um processo demorado e cauteloso, pois apesar de a entrevista se encontrar gravada, esta requeria que se respeitasse todo o tipo de expressões utilizadas por parte da entrevistada, de forma a não enviesar a colheita dos dados e comprometer o valor do conteúdo (Keeney, Hasson & McKenna, 2001). Houve algumas incorreções gramaticais, as quais foram respeitadas e transcritas de forma “fidedigna” (Amado, 2013, p. 305).

Foram realizadas diversas leituras do texto na procura de uma interligação entre os dados recolhidos, o que permite destacar diversas frases à medida que se avança no processo de análise (Bardin, 2007).

#### **4.6. Descrição do caso – perfil da entrevistada**

O perfil da entrevistada enquadra-se no exercício do papel de supervisor pedagógico e esta desempenha a sua função na direção de um estabelecimento educativo. Esta investigação baseia-se no percurso de vida e experiência profissional da participante do estudo nesta área.

Como já referimos, autores como Lakatos e Marconi (1996) alegam que o sujeito a entrevistar deve estar familiarizado com o assunto sobre o qual vai ser entrevistado, uma vez que numa entrevista é importante que a “[...] fonte seja capaz de ajudar [...] ter envolvimento com o assunto, disponibilidade e disposição em falar” (Duarte, 2008, p.5). A entrevistada facilitou o processo, demonstrando abertura e vontade em expressar-se sobre o seu percurso académico e profissional, e sobre as suas experiências pessoais associadas ao tema.

Quanto à sua caracterização socioprofissional, a entrevistada conta com uma vasta experiência, da qual se destaca, no seu currículo: (1) Habilitações académicas: curso de formação avançada do programa de doutoramento em Educação com a especialização na Formação de Professores; mestrado em Psicologia Educacional; curso de Educadores de Infância; curso de formação de formadores; curso superiores especializados em Educação Especial. (2) Qualificação profissional: mestrado de qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar. (3) Experiência profissional: docente de ensino superior; docente de ensino superior da licenciatura em Educação Básica e da Infância; docente de Educação Especial; diretora e coordenadora pedagógica. (4) Anos de serviço: vinte e três anos de experiência profissional na área educativa.

#### **4.7. Os valores éticos aplicados ao processo da investigação**

A conduta ética ressalta os princípios de uma boa prática. Foi dada relevância à adoção de uma postura profissional, responsável e transparente, pautada pelos valores da honestidade. Respeitou-se o critério de pontualidade e assistência, assim como também o sigilo profissional, de acordo com a Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEUM, 2012).

A investigação decorreu numa instituição de ensino superior dedicada à formação de professores na região de Lisboa e foram disponibilizados prontamente todos os meios para a realização deste estudo. Preliminarmente, certificou-se a viabilidade deste estudo, junto do Conselho Técnico-Científico.

O ambiente propiciado desde o início por parte do colaborador, que se mostrou confortável na sua participação, favoreceu o desenvolvimento desta investigação. Seja qual for a natureza dos projetos de investigação, devem ser considerados os princípios éticos da autonomia, da beneficência, da não maleficência e da justiça, que devem ser respeitados e orientar todos os momentos de uma investigação (Grande, 2000).

#### **4.8. Limitações do estudo**

Este estudo foi desenvolvido em território português, na região de Lisboa. A investigação decorreu no período entre 2015 e 2016. A sua delimitação teórica reflete a complexidade da pesquisa de literatura efetuada sobre o tema em estudo.

Uma das limitações constatadas foi a dificuldade na gestão do tempo. O papel de mãe e cuidadora do lar da investigadora constituíram desafios na divisão temporal da execução de cada tarefa.

O tema escolhido engloba um mundo de informações bastante denso numa ótica científica, o que também produz uma limitação, “dado que tudo é interessante e o universo que se quer

estudar parece não ter limites, as escolhas tornam-se difíceis [por] não querer estudar tudo e precisar de colocar alguns limites” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 207). Estas limitações nos estudos resultam da impossibilidade de poder investigar todas essas particularidades associadas a um determinado fenómeno e num tempo relativamente razoável (Ludke & André, 1986).

No que respeita à inexperiência da investigadora, especialmente no estilo de pesquisa realizada, este aspeto aparentemente limitador teve, contudo, a vantagem de constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.



## **PARTE III**

---

### *Apresentação e Discussão dos Dados*



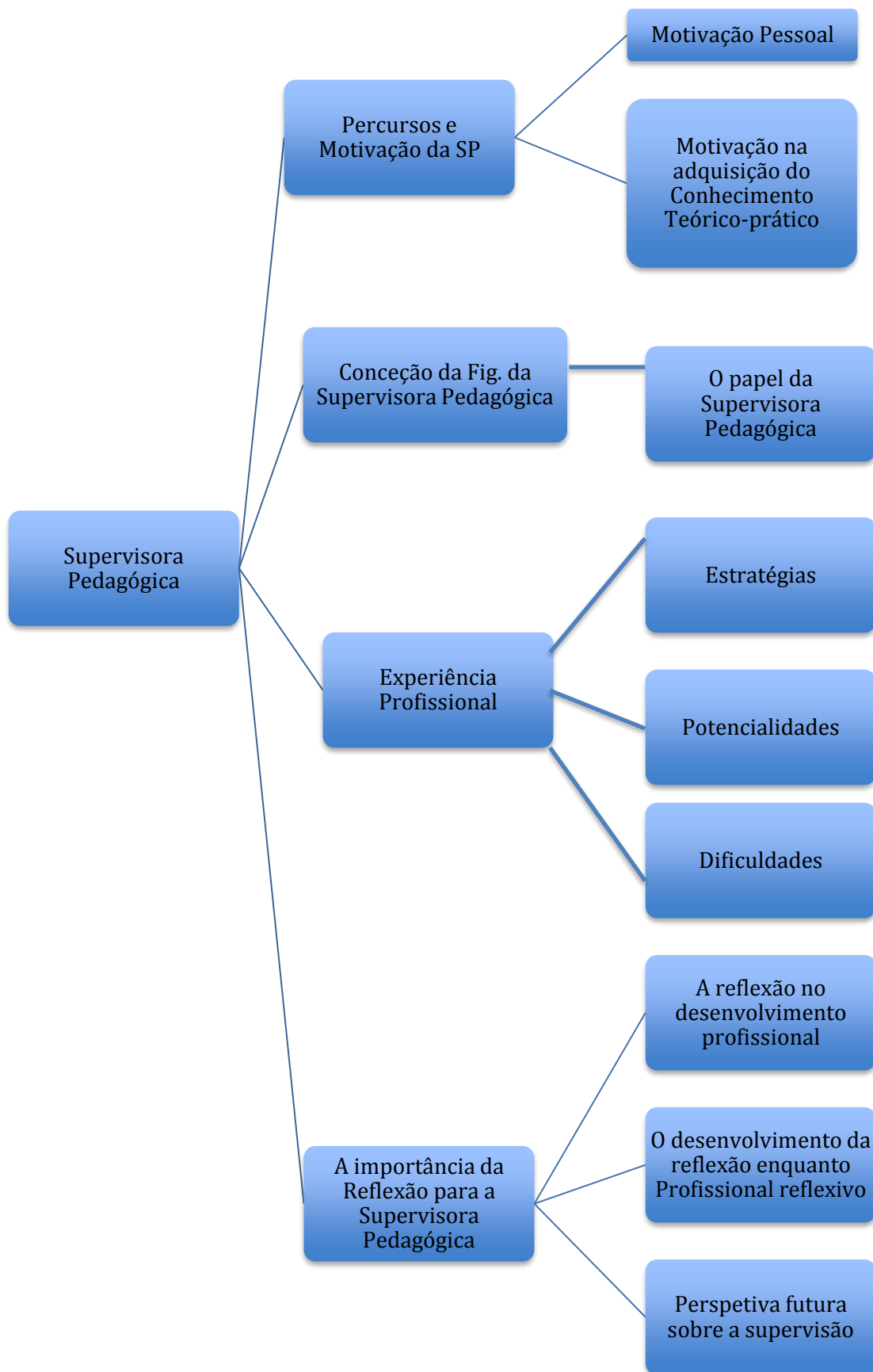
## **5.1. Apresentação e discussão dos resultados**

Na apresentação e análise dos dados, procurou-se a reconstrução dos dados analisados como um todo estruturado, possibilitando assim explicar os elementos da investigação, bem como a interpretação que foi realizada (Gómez, Flores & Jiménez, 1999).

Desta forma, realizou-se uma análise e interpretação a partir de unidades de categorização e classificação dos dados (Anexo IV), tendo em conta que o trabalho com os dados, sua organização, a divisão em unidades manipuláveis e o processo de síntese pressupõem procurar padrões, descobrir os aspetos importantes e tomar decisões sobre a informação que deve ser transmitida aos outros (Bogdan & Biklen, 1994).

Segue-se uma análise temática da entrevista, realizada a respeito de uma história específica, vista como uma “construção narrativa da realidade” (Bruner, 1991, 1997, 2000, p. 70). Segundo Riessman (2008) citado por Domínguez De La Ossa & Herrera González (2013) as narrativas não falam por si próprias, nem têm qualquer mérito sem serem analisadas, este modelo são utilizados quando se pretende contar uma história, mais elas requerem interpretação ao serem usadas como dados na investigação permitindo assim que se partilhe a realidade. Legrand (1993) corrobora a hipótese acima referida, ao defender que a reflexão sobre a história de vida poderá desencadear modificações nos indivíduos. Uma das características deste tipo de abordagem reside precisamente na reflexão sobre os condicionalismos sociais, a que todos nós estamos sujeitos e que nos influenciam em muitos aspetos das nossas vidas.

Perante a realização da análise temática, surgiram quatro categorias e nove subcategorias representadas na Fig.1.



## 5.2. Percurso e motivação da supervisora pedagógica

No decorrer do processo da entrevista, a participante demonstrou necessidade de revelar a sua visão, que agora reflete ser uma “perspetiva muito idealista” a que tinha da área educativa, e que a motivou para poder “criar e construir” o seu próprio projeto profissional. Este projeto destinou-se ao desenvolvimento de uma instituição de educação pré-escolar, demonstrando a participante esse interesse ao mencionar que:

Quando imaginei poder trabalhar na perspetiva que eu gosto e que admirava e que sempre sonhei, que seria a educação ao nível do pré-escolar [...] que foi de base que criei e construí e dirigi há 7 anos, foi numa perspetiva muito idealista. [p.99]

### *Motivação Pessoal*

Há dois aspetos se tornam relevantes quando nos referimos ao processo motivacional da participante. Em primeiro lugar, existe a motivação pessoal que a levou a iniciar-se no caminho da supervisão, pode dizer-se que a “perspetiva muito idealista” foi o motor da sua ação. Nesse sentido alega que: “ter um colégio onde se pudesse trabalhar na perspetiva que eu gosto, que eu admirava e que eu sempre sonhei que seria a educação ao nível do pré-escolar [...] foi um sonho” [p.99].

Ainda na temática acima referida, a entrevistada fez referência a outro aspeto: “a minha filosofia pedagógica” [p.99]. Este está igualmente relacionado com essa motivação, interligando a “experiência pessoal” com as diferentes variáveis que estão envolvidas no seu percurso de vida, levando-a a tomar um determinado caminho. A participante revela que as leituras que realizou, bem como “a qualidade das práticas”[p.99] no exercício da profissão e a relação familiar fizeram despertar em si essa motivação.

### ***Motivação na aquisição de conhecimento teórico-prático***

Em segundo lugar, existe a motivação surgida por meio da aquisição do conhecimento teórico-prático, que resulta de um processo contínuo de aprendizagem e de autoavaliação que remete para o aperfeiçoamento e legitimação teórica das práticas. Nessa linha, a entrevistada expressa que:

Tem a ver-com a minha aprendizagem em termos também teóricos daquilo que é uma boa prática [...] a reflexão partilhada, assente sempre em questões teóricas [...] não há boas práticas teóricas se as pessoas não tiverem consciência da prática, em termos teóricos, das suas práticas. É uma prática que cai no vazio e que também não dá possibilidade de reflexão. [p. 99-100]

Com base no acima exposto, podemos inferir que a base da motivação da nossa participante é o grande desejo e sonho de desempenhar a sua profissão, seguindo uma filosofia pedagógica que, de certa forma, foi influenciada pela sua filosofia de vida. Deste modo, declara que “o que me motivou foi a qualidade das práticas e a minha filosofia pedagógica [...] Eu sempre sonhei trabalhar na perspetiva que gosto” [p.99].

### **5.3. Conceção da figura da supervisora pedagógica**

Segundo Stones (1984), tal como mencionado anteriormente, a supervisão focaliza-se no processo de observação, de forma a auxiliar o processo de formação profissional dos docentes. Por conseguinte, esta é uma atividade complexa, pois decorre das competências percetivas, relacionadas com a observação.

#### ***O papel da supervisora pedagógica***

Um supervisor pedagógico deve ser visto como um agente mediador. Este não assume uma função específica, mas sim várias, ou seja, tanto assume o papel de diretor, de professor, de orientador, como de coordenador. Com base no exposto, podemos inferir que o supervisor

representa os papéis acima descritos para, de alguma forma, “disfarçar” a sua função mais específica de supervisão, de modo a não intimidar os intervenientes nos processos educativos (Pawlas & Oliva, 2007). Segundo a entrevistada, “um orientador tem sempre a função de acompanhar, partilhar, refletir em conjunto, reorientar, este papel é um mediador do processo, mesmo observando os diferentes modelos de supervisão” [p. 102]. Esta afirmação da participante corrobora o que foi mencionado acima, pois esta interpreta o seu papel de supervisora pedagógica como uma figura mediadora no processo educativo. A supervisão pedagógica é muitas vezes vista como um papel de liderança, relevante na organização e no funcionamento das instituições escolares, precisamente porque cumpre um papel mediador entre os profissionais inseridos neste contexto educativo (Alves, 2008).

#### **5.4. A experiência profissional da entrevistada**

No que concerne à experiência como supervisora pedagógica, a participante revela que o contacto com a área da supervisão se iniciou cerca de sete anos atrás, quando começou a exercer funções diretivas num colégio de pré-escolar. Atualmente, mantém-se na mesma área, embora esteja numa instituição diferente:

Há 16 anos que sou coordenadora nesta instituição. Mas antes do [...] eu fui coordenadora e diretora de um colégio, pelo qual tinha um papel na área da supervisão bastante significativo, ou seja, eu estive a gerir e a dirigir um colégio durante 7 anos. [p. 99]

Segundo García (2009), o desenvolvimento profissional surge como um processo que se constrói através do percurso de experiência, sabedoria, bem como da consciência profissional. Para Alves (2011), esta noção remete para o facto de que este desenvolvimento é acima de tudo “abrangente, contínuo e evolutivo” (p. 60). De acordo com Morais (2002), o desenvolvimento supramencionado surge de uma interação dinâmica, tanto entre as alterações individuais como

as coletivas. Assim, denota-se a importância dos contextos, tendo em conta que os docentes se apresentam inseridos em contextos complexos, sendo nestes que os profissionais da educação se movimentam e concebem os saberes.

A participante classificou a sua participação profissional como uma experiência positiva e mencionou a existência de três eixos básicos – os alunos, a instituição e as instituições de acolhimento destes alunos –, afirmando que:

O nosso modelo institucional tem vindo a evoluir com os anos, sofreu alterações e todos os anos sofre, este ano introduzimos novas dinâmicas de modelos e essas dinâmicas resultam das nossas próprias reflexões, em conjunto e em colaboração com os alunos e com as instituições. [p. 102]

Com base no exposto, a participante sustenta que os modelos de supervisão sofreram alterações sucessivas. Nesta medida, destacou o facto as instituições onde exerceu a sua profissão poderem alterar os modelos com base numa reflexão conjunta entre os alunos e as instituições. Alves (2011) refere precisamente a importância da participação ativa dos profissionais pedagógicos na tomada de decisões sobre a aprendizagem, demonstrando o seu empenho e explorando o benefício da aprendizagem permanente.

### ***Estratégias, potencialidades e dificuldades na supervisão pedagógica para a entrevistada***

No que concerne aos estilos, enquanto estratégias profissionais de supervisores pedagógicos, Wallace (1991) postula a existência de dois modos de perceber a supervisão, a abordagem “prescritiva” e a “colaborativa” (p.110-111). Primeiramente, a abordagem “prescritiva” reivindica que a figura do supervisor é percebida como detentor de conhecimento (i.e., uma figura de exemplo capaz de informar e intervir com os docentes a respeito de como devem ou não proceder). A segunda abordagem implica que o supervisor é visto como um colega e não como uma entidade hierárquica, possibilitando-lhe criar a sua

própria autonomia, de modo desenvolver as suas capacidades reflexivas, bem como introspectivas (Wallace, 1991).

Para Glickman (1985, cit. por Alarcão & Canha, 2013), deve ocorrer uma igualdade das partes envolvidas, e não uma hierarquia. Por outro lado, Alarcão e Tavares (2003) defendem que um supervisor é um professor, sendo que esta figura abarca o compromisso de fornecer assistência ao aluno, promovendo a capacidade de autonomia no mesmo. Esta forma de atuação permite que o aluno evolua de forma adaptada, no seu processo de desenvolvimento individual, destacando o objetivo do supervisor de conseguir colaborar com os formandos, e que tal facto permite alcançar patamares de domínio e de desempenho que sem esta cooperação não seria possível de atingir (Alarcão & Tavares, 2003). Esta forma de encarar o papel do supervisor é partilhada pela entrevistada, quando afirma que o supervisor pedagógico baseia o seu trabalho:

Nas questões teóricas e partindo sempre do ponto que cada aluno atinge as suas próprias experiências de aprendizagem, que nunca podemos ir para além de momentos certos para que cada aluno chegue a um determinado objetivo previsto, e temos que dar esse tempo, espaço, ou seja, um modelo de supervisão pedagógica que observa muito o aluno, bem como as competências do aluno e fá-lo ir passo a passo refletindo questão a questão. [p. 103]

Com base na revisão de literatura exposta, bem como na informação recolhida da perceção da participante deste estudo, podemos aludir a uma dualidade na relação entre supervisor e professor. A entrevistada refere a extrema importância da formação de uma relação entre o supervisor e aluno, para que ocorra um bom desenvolvimento individual e autónomo enquanto futuro profissional, sendo que deve existir, igualmente, uma “ligação estreita com a teoria”, tal como a participante refere:

Revejo-me no modelo mais personalista, porque vou acompanhando aluno a aluno, caso a caso, não há questões iguais, cada aluno tem a sua forma de interpretar e de estar, e de exercer a prática, também com o modelo que se baseia na sensibilidade de cada pessoa e de saber articular as questões todas. [p. 103]

O modelo clínico surgiu com o objetivo de os supervisores auxiliarem na aprendizagem dos formandos a lecionar. Este modelo visa melhorar as práticas pedagógicas através da observação e de uma análise conjunta destas práticas (Alves, 2011). A participante relata sobre si própria o seguinte: “revejo-me no modelo mais relacionado com o modelo clínico pela qualidade e pela exigência da qualidade” [p. 103].

A entrevistada entende que as suas potencialidades como supervisora se prendem com o facto de, na sua prática, não ser exclusivamente diretiva, ou ser não diretiva. Nas suas palavras: “a minha potencialidade, penso eu, está na minha capacidade de não ser muito diretiva” [p. 104].

Com base na exposição da participante, podemos compreender que é sentida a carência e a necessidade de encontrar configurações de modelos que se tornem cada vez mais eficientes na avaliação, bem como de atingir qualidade de supervisão nos mais variados contextos educativos. Deste modo, é possível alegar que a qualidade se deve centrar numa perspetiva socioconstrutivista, pois deve ser dada prioridade máxima à qualidade, para desta forma a supervisão conseguir atuar nos diversos contextos, bem como nas diversas funções de um supervisor e interações do mesmo. Refletindo sobre a sua prática, a entrevistada considera que a sua ação enquanto supervisora é fundamentada teoricamente em princípios construtivistas, esclarecendo que:

Acho que nós andamos no modelo cognitivista-socioconstrutivista, fazemos acompanhamento em pequenos grupos, em que a partilha das experiências de cada aluno enriquece os outros [...] insiro-me num modelo socioconstrutivista, nos ajudamos na partilha, na colaboração, na cooperação, e centramo-nos nos alunos e na exigência da qualidade [p. 104].

## **5.5. A importância da reflexão para a supervisora pedagógica**

Como referem Alarcão e Roldão (2008), o trabalho da supervisão pedagógica tem um cariz analítico, de interpretação, baseado na teoria e na reflexão. Este trabalho consiste num processo de acompanhamento e discussão permanente dos seus resultados, constituindo assim uma base de construção do conhecimento profissional. Com base no descrito, refere a entrevistada que o educador “é aquele educador que analisa a sua prática, analisa a sua ação, reflete sobre ela, e consegue mudar, consegue evoluir. Mudança implica evolução e melhorar as suas práticas” [p. 107].

### ***A reflexão no desenvolvimento profissional***

A reflexão possibilita o questionamento do desempenho e este desencadeia as mudanças nas práticas educativas. Estas alterações nas estratégias dos profissionais educativos traduzem-se em modificações neles próprios. Conforme menciona Stone (1984), a supervisão centra-se numa visão autocrítica acerca de tudo o que a rodeia, de modo a obter uma compreensão mais ampla da realidade. Desta forma, para a entrevistada o ato de reflexão é conseguir “distanciar-se um pouco e analisar, à luz dos conceitos pedagógicos, aquilo que faz e que vivencia com o seu grupo e que consegue fazer uma partilha dessas análises e das observações com outros” [p. 107].

O ato da reflexão, enquanto ato partilhado, permite expor problemáticas entre os elementos do grupo, assim como também um conjunto de princípios, métodos e técnicas. Segundo Zeichner (1993), este facto contribui para a formação de supervisores pedagógicos mais eficientes. Nesse sentido, a entrevistada alega que:

O ato de reflexão não pode ser isolado, deve ser um ato partilhado, eu sinto isso enquanto pessoa, posso refletir sozinha, mas não posso tirar conclusões da

minha reflexão sozinha. Depois de refletir, partilho as minhas preocupações e reflexões, e pergunto o que é que os outros acham [p. 107].

A capacidade de reflexão é um processo de aprendizagem e de cooperação, do qual resulta os supervisores passarem a perceberem-se como mais capazes e competentes para dar resposta aos desafios constantes. Assim, a entrevistada afirma que:

A reflexão tem dois momentos: o individual e o partilhado. E do partilhado se enriquece mais, porque me enriquece a mim e ajuda os outros também a enriquecerem-se, porque a minha preocupação poderia também ser a preocupação de outra pessoa, mas ela nem ter-se apercebido. [p. 108].

Segundo Alarcão e Tavares (2003) “o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor” (p. 43). Desta maneira, a entrevistada expõe que, no início da sua carreira, “ensinaram-me a observar e procurar outras alternativas para melhorar [...] eu não reproduzi o modelo com o qual fui ensinada” [p. 108-109].

Esta atitude por parte da entrevistada remete-nos para a observação de uma grande capacidade de reflexão, com recurso em especial a uma introspeção realizada por parte da mesma. Uma vez que há uma marcada tendência para repetirmos os modelos com os quais fomos ensinados, a entrevistada argumenta que:

Pelo facto de ter refletido muito sobre isso, aprendi a perspetiva de aprender com as coisas positivas de aprender a reformular a prática. e de refletir com as menos positivas, e nunca lhes chamamos “negativas”, é numa perspetiva muito positivista e de aprender e reformular a prática” [p. 109].

### ***O desenvolvimento da reflexão enquanto profissional reflexivo***

Na análise realizada aos excertos narrativos da entrevistada, na categoria relacionada com a reflexão no desenvolvimento profissional, destaca-se que, na sua opinião, é importante: “saber ouvir, ter muita capacidade de observação e registo, manter-se atualizada em termos de conceções sobre educação, supervisão, formação de professores” [p.108], sendo estas características condicionantes e fundamentais enquanto profissional reflexivo. A participante acrescenta que é preciso ter:

Grande capacidade de entendimento, de escuta do outro, de análise, e desenvolver uma capacidade de interação positiva, de forma que a pessoa observada se sinta confiante seguro comigo, transmitir segurança e poder abertamente partilhar a suas questões, as suas dúvidas, a sua prática, sentir-se apoiada, ser capaz de orientar [p. 109].

A supervisão pedagógica abarca o desenvolvimento da área da formação contínua de professores e, como tal, deve ter como objeto primordial a formação de uma atitude que fomente a reflexão sistemática das práticas. Desta maneira, a entrevistada afirma que o supervisor:

O supervisor orienta, acompanha, mas é um par que cresce ao lado. Um pouco desequilibrado, porque um tem mais conhecimento e experiência, mas é um par em que ambos beneficiam dessa aprendizagem. É preciso estar incluído num sistema de cooperação, de partilha, de saber observar, avaliar e analisar, autoconhecimento, autorreflexão, e também que seja capaz de refletir sobre o trabalho dos outros e avaliar o trabalho dos outros, e também em partilha e em interajuda. Esse é o meu modelo, enquanto supervisora. [p. 112]

### ***A perspectiva futura sobre a supervisão pedagógica***

A supervisão é uma função importante, por incitar à inovação e à mudança, como refere Trindade (2007): “[...] que inove no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, [...] acabam por ser visíveis em

períodos mais alongados” (p. 33-34). Conseqüentemente, não basta apenas deixar-se levar pelas influências impostas pelo sistema, pelo contrário, é preciso que na área da supervisão sejam ultrapassados os discursos de qualidade utópica, ultrapassando os limites do ideal para fazer acontecer na vida real. Tais características exigem-se dos profissionais da supervisão, culminando em novas formas de agir e pensar para fundamentar o exercício da sua função. Em consonância com esta ideia, a entrevistada declara que:

Agora, é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não dê receitas dadas, nem respostas, mas que faça com que os alunos pensem, porque os nossos modelos de ensino hoje só esperam resposta ou seja, ensinam a dar respostas e não a pensar, e esse modelo não desenvolve pessoas reflexivas nem pensantes [...] a maioria das escolas atuais não ensinam os alunos a ser reflexivos, ensinam os alunos a copiar, a dar respostas expectáveis, conforme está nos compêndios, e se não for assim, está errado. A escola não promove a reflexão. [p. 112]

Pretende-se que os supervisores evidenciem transformações significativas dentro dos contextos escolares. Nesse sentido, a entrevistada afirma que, para ser um bom supervisor, “penso que a reflexividade é importante e pensar que nunca nada está terminado, que somos detentores do saber, este está sempre em mudança” [p. 112]. Tais mudanças ultrapassam as instituições educativas e servem como suporte para o exercício da cidadania dos diferentes indivíduos que exercem funções dentro dos diferentes espaços sociais. Desta forma, a participante refere que:

As pessoas se desenvolvem independentemente dos modelos onde aprendem a crescer, depois há muitas variáveis, que nos levam a tomar um caminho próprio [...] aquilo que aprendemos com a nossa casa e os nossos pais, que é muito diferente daquilo que se aprende na escola [p. 111- 112].

Sá-Chaves (2007) enfatiza que, após alguns anos de serviço, deve-se proceder a uma

atualização das estratégias de trabalho, assim como a uma investigação e experimentação de novas metodologias, para o profissional poder crescer na sua profissão. Este desenvolvimento acontece numa perspectiva cooperativa, e vai ao encontro das ideias expressas pela entrevistada quando refere que: “tomar um caminho próprio, as próprias leituras que temos, a relação que temos com a nossa família” [p. 112] são também parte dos processos de evolução, acrescentando que: “[...] aplicar as teorias socioconstrutivistas do saber e da aprendizagem é fundamental” [p. 112] para a aquisição do conhecimento. Desta forma, para a entrevistada, o futuro da supervisão pedagógica também passa por um processo de modificação, apontando que:

Nós estamos em constante evolução, os processos também [...] na educação há alguma tendência para a estagnação e para modelos muitos tradicionais. Modelos mais construtivistas, em que todos nós ajudamos a pensar e a crescer e ajudamos a desenvolver-nos uns aos outros são modelos que contribuem mais para uma perspectiva reflexiva, como para uma perspectiva de supervisão. [p. 112]

De acordo com Schön (1987), na formação atual os currículos normativos estabelecem-se segundo três parâmetros: (1) ciência de base; (2) ciência aplicada; (3) estágio, sendo nesta última perspectiva que se presume a ocorrência da aplicação das técnicas que resultam da ciência aplicada nos problemas do dia a dia dos profissionais educativos. Neste tipo de currículo, há uma hierarquia de conhecimentos.

Com base nisto, pode referir-se que, para a entrevistada, as instituições educativas se enquadram dentro das normas estabelecidas expressando que “a maioria das escolas atuais não ensinam os alunos a ser reflexivos, ensinam os alunos a copiar, a dar respostas expectáveis, conforme os compêndios, e se não for assim, está errado. [p. 112]

Em relação ao futuro da supervisão pedagógica, considera-se que os processos da reflexão ganham relevância na figura do supervisor e no seu desempenho, surgindo como princípio

fundamental, sugerindo que deveria ser induzido a partir dos sistemas educativos. Neste sentido, a entrevistada alega que:

Para ser um bom SP penso que a reflexividade é importante, e pensar que nunca nada está terminado, que somos detentores do saber, este está sempre em mudança, até a própria ciência prova que o que hoje é verdade, amanhã já prova que não era assim [p. 112]

Assim, a narrativa da entrevistada vai ao encontro do que sustenta Dewey, a respeito da atividade de pensar como uma condição inerente aos seres humanos, sendo o “pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe uma consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, p.13)

**PARTE IV**

---

Conclusões



## 6.1. Conclusões

No processo de investigação está implícita a personalidade singular, inerente a cada indivíduo. Tendo esse facto em conta, apresentam-se em seguida as conclusões finais desta investigação.

A respeito da entrevista, a elaboração do guião e a respetiva aplicação devem compreender as questões intrínsecas e específicas à entrevistada e, por se tratar de uma investigação de carácter qualitativo, parte-se do princípio de que possa haver algumas informações redundantes. Nesse sentido, pretendeu-se dar enfoque às informações mais clarificadoras e mais direcionadas aos objetivos científicos desta investigação.

Após de uma intensa revisão de literatura direcionada para o estado da arte e de uma intensa reflexão sobre esta temática, apercebe-se que a supervisão pedagógica assume-se como um processo de interação entre os indivíduos que constituem os sistemas educativos, existindo uma relação estreita entre a supervisão e as qualidades pedagógicas. Dizer-se-a que é necessária à cota de uma certa vocação, como menciona Cueli (1985) citado por Pantoja (1992), esta palavra latina “*vocare*” (p.17), implica o apelo para cumprir uma função, que é sentido de forma diferente de pessoa para pessoa. Assim, a entrevistada revela seguir uma vocação ao longo do seu percurso profissional enquanto supervisora pedagógica.

Desta forma, e continuando na temática do percurso e motivação e ainda relativamente a entrevistada como supervisora pedagógica, pode-se depreender que a mesma tenciona, na sua vida profissional, transmitir os saberes através de uma “posição idealista” (p.80) (*i.e.*, seguindo um ideal) e, enquanto investigadora, atreveria a dizer que será também com uma posição altruísta, com o intuito de sempre ajudar ao outro. Sem duvida que, desta forma, e na minha opinião, a entrevistada pretende melhorar as qualidades educativas do espaço pré-escolar, e assim, propiciar uma melhor preparação e melhores condições aos educandos.

Na continuação da conclusão desta investigação, e sublinhando que apresento minha perspectiva, uma perspectiva pessoal, concluo que a nossa entrevistada tem sido instruída numa lógica de competição, quando pois a mesma expressa que a sua formação inicial decorreu num processo de “observação e procura de alternativas” (p.108) para melhorar aquilo que no outro é sinalizado incorreto ou desadequado. Essa, uma lógica competitiva é um caminho que do qual a própria entrevistada escolhe afastar-se, preterindo de aqueles parâmetros com os que foi instruída, ao expressar que “nunca vou usar o modelo com o que fui ensinada [...] pelo facto de ter refletido muito sobre isso”(p.108). Aqui, considero que se posiciona numa perspectiva de não competir e, ao invés, poder tentar colaborar.

O que se destaca nesta categoria, para a entrevistada, é, sem dúvida, as variáveis “que nos levam a tomar um caminho próprio, as próprias leituras que temos, a relação que temos com a nossa família” (p.112), e que, penso, na entrevistada surgem como uma fonte de inspiração para o exercício da profissão, visando contribuir com inovações no seu desenvolvimento profissional.

Estas novas ideias agregam-se à sua posição autocrítica, permitindo-lhe o aperfeiçoamento dos métodos que na atualidade implementa, . acima de tudo, percecionei que este tipo de perspectiva permite-lhe a entrevistada a experiência da tentativa e erro, traduzindo-se num método com uma prática diferente, expressando a participante que “não há boas práticas teóricas se as pessoas não tiverem consciência da prática, em termos teóricos, das suas práticas”(p.100). Desta forma, aprecia-se que, uma teoria que não assente na experiência, e bem diz a entrevistada “é uma prática que cai no vazio [de conteúdo]” (p. 100) e que não beneficia a ninguém” .(p.100)

No que respeita à conceção da figura da supervisora pedagógica, para a entrevistada é fundamental e, de facto, o papel de supervisor pedagógico é um “papel mediador” (p.102), e que na minha opinião permite aproximar os diferentes pontos de vista das próprias pessoas que

conformam estes sistemas educativos, produzindo uma integração positiva dos conteúdos, tanto para a instituição e professor, como para os alunos. Há que lembrar que se passou-se de um conceito inicial do supervisor em que prevaleciam as diferenças hierárquicas para o atual reconhecimento desta figura como um colaborador ativo dos processos educativos, e que não se destina a realizar apenas uma única tarefa, tendo em consideração que as intervenções são diversas e concordantes para a obtenção do fim desejado.

A respeito da temática da experiência profissional, ao longo do seu percurso a entrevistada foi desempenhando tarefas de maior responsabilidade e aprendizagem, estando atualmente, a coordenar uma importante instituição, expressando que cumpre “um papel na área da supervisão bastante significativo” (p.99).

Apercebe-se que a mesma, através das suas experiências profissionais, aprendeu que o conhecimento também se adquire com a prática e que este papel de supervisora pedagógica deve ter em conta uma conduta de interação dinâmica igualitária e sem sobrevalorizar hierarquias. Segundo a nossa entrevistada, esta experiência decorre em três eixos: (1) junto dos alunos, no trabalho pedagógico, para os ajudar a resolver os problemas que os impedem de progredir na educação; (2) nas instituições onde estudam os formandos, nas quais se proporciona aos futuros profissionais a aquisição do conhecimento teórico; (3) nas instituições de acolhimento, onde acontecem os estágios destes formandos (p. 101).

Deste modo, a entrevistada afirma que o seu interesse centra-se na sua “capacidade de não ser muito diretiva” (p.105), ou seja nas suas palavras se reflexa uma intervenção sem excessos e com um processo de autocrítica, levado a cabo por todos os intervenientes no processo de aprendizagem, e assim revelando a importância desta características em quem avalia. Outro factor a ter em conta são, as limitações dos alunos/formandos (nomeadamente o cansaço, o trabalho, as atividades), uma vez que estes podem influenciar em a forma como estes gerem as tarefas e, por conseguinte, o modo como compreenderão a realidade. O

supervisor pedagógico, assim como o professor, devem ter presente que os alunos são diferentes entre si, requerendo uma forma de atuação diferenciada, ou seja, o supervisor deve atribuir um sentido à sua ação integrada dentro de um determinado contexto, de acordo com regras específicas de como atuar. Desta forma, o supervisor pedagógico na sua forma de atuação, deverá ter em conta o contexto social do aluno, de modo a saber posicionar-se e atuar de forma adequada à situação. Não é possível considerar o aluno sem considerar a sua matéria espiritual e intelectual, pois ambos constituem o indivíduo.

Segundo a nossa entrevistada, “o modelo clínico” [p. 102] é aquele que preserva a “qualidade” [p. 102], alegando nesta perspetiva estar implícito “partilhar, cooperar e refletir” [p. 112]. Sendo assim, podemos apreciar que esta qualidade se prende com o facto de promover no outro o seu próprio desenvolvimento e a possibilidade de perceber as capacidades totais que detém o aluno. Ao nível pessoal, a entrevistada assume uma postura “não ser muito diretiva” [p. 103], esta atitude adotada pela entrevistada permite-nos a compreensão ao permitir a liberdade de pensamento e de decisão que por parte de quem recebe o conhecimento. Com isto, possibilita o espaço para a discussão, tornando-se o supervisor pedagógico numa figura que possibilita o processo de co-criação, ou seja, colaborando na criação dos processos de reflexão dos profissionais educativos.

Relativamente às dificuldades ou obstáculos encontrados nos processos educativos, é através destes que surge uma série de fundamentos para lhes dar resposta, para a qual o processo de crítica se torna essencial, e o supervisor deve incentivar a discussão desses fundamentos, de modo a que os formandos, isto é, os futuros supervisores, e até eles próprios (*i.e.*, os supervisores propriamente ditos) possam extrair as suas próprias conclusões, numa perspetiva de contínuo desenvolvimento.

Em relação à importância de refletir sobre o papel do supervisor pedagógico, é fundamental evidenciar o objetivo desta reflexão, determinar para onde se direciona a mesma,

e definir o que é que se pretende melhorar, tendo em conta que o que se visa observar são elementos-chave nos quais se pode intervir, sem esquecer que esta intervenção que modifica a própria relação. Neste sentido, a entrevistada expressa haver dois etapas “individual e o partilhado” (p. 107) mais, sendo que aquela reflexão partilhada permite um enriquecimento bilateral: “enriquece a mim e ajuda os outros também a enriquecerem-se” (p. 107).

Deve ser tido em conta que a figura de supervisor é indissociável das suas características enquanto ser que atua com consciência, e que contribuem para a identidade do profissional, assim como para a discriminação das suas formas de atuação. No presente estudo de caso, a capacidade de pensamento autocrítico da entrevistada permitiu-lhe ir para além dos regulamentos circunscritos. Esta capacidade serve para avaliar como se pode melhorar a relação intra-subjetiva do sujeito, ou seja, consigo próprio, mais também de forma inter-subjetiva, ou seja, com o outro, e, assim, poder-se-á dizer que se traduz num crescimento pessoal.

Enquanto profissional reflexivo, para a entrevistada a qualidade a desenvolver é a capacidade de “escuta ativa” (p.109), é uma característica essencial para que estes profissionais possam cumprir a sua função, e: sem duvidas que estes profissionais detem no conhecimento que vão adquirindo na sua própria prática como alicerce, e que o pensamento de auto-crítica da nossa entrevistada lhe permitiu ir para além das suas expectativas.

Continuando a temática do profissional reflexivo, e a fim de não persistir em ideias obsoletas, e relatado por diversos autores, como Alarcão e Tavares (2007), frisam que se torna necessária a realização de processos de atualização (*i.e.*, congressos, *workshops*, cursos), inclusive o intercâmbio com outros profissionais da área, já que o conhecimento se vai modificando e o processo de interação dinâmica entre os indivíduos, nomeadamente a troca de ideias com colegas que finalizaram o curso recentemente, poderá ser uma boa fonte de conhecimento, pois permite comparar ideias, pensamentos, novas teorias ou técnicas emergentes.

É um facto que o conhecimento que adquirimos se modifica, evolui, e se vai alterando no decurso do tempo, consoante as diversas influências que exercem pressão nas estruturas científicas, pois os seres humanos são seres mutáveis. As ciências humanas, sobretudo as educativas, vão-se alimentando destas modificações, considerando estas mudanças como uma condição inerente aos seres vivos, pois as mesmas surgem das experiências e permitem uma melhor compreensão das situações.

Em suma, a atualização deve ser tida em conta como parte do crescimento profissional nos diversos âmbitos educativos, assim como também na própria supervisão pedagógica. Esta atualização é tanto uma necessidade como um dever, que permite assim a obtenção de melhores resultados nos profissionais, facilitando também os processos de autorreflexão. Estes processos de reflexão estimulam a busca de um novo caminho de adaptação aos conhecimentos, que são uma necessidade e um dever moral para o profissional que queira exercer a sua prática com responsabilidade.

## Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1981). *Historia da pedagogia*. Vol. 2. Lisboa: Horizonte.
- Abeledo, E. X. (1989). *A técnica da entrevista na investigação educativa*. Editorial: Adaxe.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea ediciones.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, A. C. (2011). *Diferença de género na adesão terapêutica na diabetes*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Alves, A.I.D.M. (2008). *A supervisão pedagógica: Da interacção à construção de identidades profissionais- Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado em supervisão pedagógica. Universidade Aberta, Departamento de ciências da Educação, Lisboa.
- Alves, M.G., & Azevedo, N.R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Amado, J. (Coords.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo*. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bacova, V. (1998). *Implicit personal theories on specific domains of the social world*. *Studia Psychologica* 40, 255-260.
- Ballenilla-Gamarra, F. (1999). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?*. Sevilla: Díada.
- Barbosa, A. M. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC*, 2/1(3), 68-80. Retirado de <http://www.emtese.ufsc.br>
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (pp.77-101). London.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1988). *La planificación del cambio*. Mexico: Trillas.
- Comissão de Ética da Universidade do Minho. (2012). Código de conduta ética da universidade do Minho. Porto: Universidade do Minho
- Cooney, A. (1999). Reflection demystified: answering some common questions. *British Journal of Nursing*, 8-22, 1530-4.
- Cortes, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas: Una revision crítica. In F. Hernández., J.M. Sancho., & J.I. Rivas (Coords) *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Baecelona: Esbrina Editora.
- Costa, M. A. F., Costa, M. F. B., & Andrade, V. A. (2014). Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: um olhar voltado para a coerência metodológica. *Revista Praxis*, VI (11), 12-24.
- Crusoé, N. M. (2009). *Interdisciplinaridade: Representações sociais de professores de matemáticas*. Natal: Editora da UFRN.
- Cueli, J. (1985). *Vocacion y afectos*. Mexico D.F: Limusa.

- Dewey, J. (1959). *Como pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma re-exposição* (3.<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Domínguez De la Ossa, E., & Herrera González, J.D. (2013). La investigación narrativa en psicología: Definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*. V30, nº 3
- Drucker, P. (1994). *La sociedad post-capitalista*. Colombia: Norma.
- Duarte, S. (2008). *Manual de supervisão de práticas pedagógicas*. Maputo: Educar – Universidade Pedagógica.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.
- Ferreira, N. S. C. (2003). Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1983). Educação como prática da liberdade.. In J. Ferrater (1994), *Diccionario de filosofia*. Barcelona: Ariel.
- Fuenlabrada, I., & Weiss, E. (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Conafe.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Garcia, C. M. (2009). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, H. J., & Konopaske, R. (2003). *Organizations: behavior, structure, processes*. USA: Better World Books.
- Gilham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.

- Girardello, G. (2008). A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In. L. Bianchetti., & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. (pp. 287-300). São Paulo: Papirus.
- Glanz, J. (2000). Alternative approaches for supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa* (2.<sup>a</sup> ed.) Málaga: Aljibe.
- Good, T., & Brophy, J. (1978). *Looking in classroom*. New York: Harper & Row.
- Goodson, I.F. (2001). *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora
- Gore, J., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the USA. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Grande, N. (2000). Ética e investigação. *Revista Investigação em Enfermagem*, 2, 49-53.
- Gray, J. (2004). Frames of reference and traditions of interpretation: Some issues in the identification of Under-achieving school. *British journal of Educational Studies*, 52 n<sup>o</sup>3 (pp.293- 309)
- Hicks, H. (1960). *Educational Supervision in Principle and Practise*. New York: The Ronald Press.
- Keeney, S., Hasson, F., & McKenna, H. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38, 195-200.
- Korthagen, F. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9, 317-326.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1996). *Técnica de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão de John Dewey. In: I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Leal, A. B., & Henning, P. C. (2009). Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 251-266.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Marseille: Hommes et Perspectives.
- Lemus, L. (1996). *Organización y supervisión de la escuela*. Mexico: Cultural.
- Lück, H. (2008). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: Teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*, Vol. XII nº1. Departamento de Educação fa F.C.U.L
- Matos, F. I. A. M. (2015). *A supervisão pedagógica na coordenação dos departamentos curriculares*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira. Retirado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1223/1/MestradoFabianaMatos.pdf>
- McQuarrie F. O. Jr., & Wood, F.H. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. *Theory into Practice*, 30(2), 91-96.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Mewborn, D. S. (1999). Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education, Reston*, 30(3), 316-341.
- Minayo, M. C. S. (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* (6.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (12.ª ed.). Sao Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Morais, F. (2002). *Desenvolvimento profissional do professor, representações de factores do contexto promotores de desenvolvimento*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Muñoz-Repiso, M. (2002). Y ahora que?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela, en la mejora de la escuela: un cambio de mirada. In F. J. Murillo & M. Munõz-Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela: Um cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Neagley, R. L., & Evans, N. D. (1969): *Técnicas de la moderna supervisión escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Nérici, I. G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nérici, I. G. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Neto, M., Candeias, I., & Costa, P. A. (2015). Supervisão, o compromisso com a reflexão e o processo estratégico de desenvolvimento. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 183-197.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, D. P. R. (2011). *Planejamento Estratégico – Conceitos, Metodologias e Práticas*. São Paulo: Atlas.
- Palacios, G. S. (1998). *Gestión y supervisión de centros educativos*. Editorial: Euned.
- Pantoja, C. (1992). En entorno al concepto de vocación. *Educación y Ciencia*. V.2 nº6. (pp. 17-20).
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's Schools* (8<sup>th</sup> ed.). Indianapolis: Willey & Jossey-Buss Education.
- Pérez, R. (2008). *La educación en República Dominicana: Retos y perspectivas*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Queiroz, M. I. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: ASA.
- Reis, A. (2006). *Professores reflexivos – concepções dos supervisores da prática pedagógica: Estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2.<sup>a</sup> ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-bass
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith. Trad. cast. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, E. A. R. (2013). *Contributos da supervisão pedagógica no âmbito da avaliação de desempenho docente*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Silva, A. M. C. (2013). *A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa.
- Smyth, W. J. (1984). Teachers as collaborators in Clinical Supervision: cooperative learning about teaching. *Teacher Education*, 25, 60-68.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Tracy, S.J. (2002). Modelos e abordagens. In Oliveira-Formosinho (org.) *A supervisão na formação de professores*. V1. Porto:Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Veiga Simão, A. M. (2001). A utilização da metodologia de estimulação de recordação na investigação educacional. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Investigação em educação: Métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA.

- Vieira, R. (1999). *História de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willes, K. (2000). *Técnicas de Supervision para Mejorar Escuelas*. Mexico: Trillas.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e prática*. Lisboa: Educa.

## **ANEXOS**

---



## **ANEXOS I**

---

Consentimento informado



## 1. Consentimento informado



### **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA \_\_ª Edição 2014/2016**

#### Consentimento Informado

Caro(a) participante,

Este estudo destina-se à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização Supervisão Pedagógica do Instituto Superior de Educação e Ciências. Tem como objetivo estudar o percurso profissional do supervisor pedagógico, história de vida profissional e a sua perceção sobre a supervisão pedagógica.

A informação prestada será tratada de forma anónima e confidencial, comprometendo-se a aluna/autora do estudo a utilizar a mesma informação apenas para os fins académicos e científicos do estudo acima referido.

A participação neste estudo é absolutamente anónima, na qual não poderá revelar-se a identidade de quem presta o seu depoimento, assim mesmo, é de cariz voluntária, e as suas respostas são exclusivamente confidenciais, podendo o colaborador, desistir da participação a qualquer momento antes de acabar de responder. Os resultados deste estudo serão utilizados apenas para fins académicos e científicos.

Ao assinar este documento confirma a sua participação informada e voluntária no estudo, na consciência de que poderá desistir de participar a qualquer momento.

Agradeço a sua colaboração!

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ \_\_\_\_\_

(Assinatura)



## **ANEXOS II**

---

Guião da entrevista



## 2. Guião da entrevista

Data: Maio 2016

Local: Lisboa- Estabelecimento escolar

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Observações
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar acerca dos objetivos da entrevista</li> <li>• Informar da duração da entrevista</li> <li>• Garantir a confidencialidade e anonimato</li> <li>• Solicitar autorização para realizar uma gravação de áudio</li> <li>• Motivar a entrevistada para expressar-se abertamente referente ao tema analisado</li> </ul>	<p>-----</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o tema e o objetivo geral de nosso trabalho de investigação</li> <li>• Solicitar a colaboração a entrevistada expondo a importância da sua colaboração para este estudo de caso</li> <li>• Explicar como irá a ser conduzida a entrevista</li> </ul>
<p>Bloco B</p> <p>História da Experiência Profissional como Supervisora Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da entrevistada/supervisora pedagógica</li> <li>• Conhecer as motivações para o exercício do papel da supervisora pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo exerce a funções de SP?</li> <li>• Por que decidiu ser SP?</li> <li>• O que é para si ser um SP?</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a experiência profissional como supervisora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale-me sobre a sua experiência como SP.</li> </ul>	

<p>Bloco C</p> <p>A figura do supervisor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as potencialidades e dificuldades no exercício da profissão em supervisão pedagógica</li> <li>• Perceber as estratégias utilizadas para superar as dificuldades sentidas no exercício da supervisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracteriza o seu estilo de SP?</li> <li>• Quais julga ser as suas potencialidades como SP?</li> <li>• Que dificuldades tem sentido no desempenho de suas funções como SP?</li> <li>• Como tem tentado ultrapassar essas dificuldades?</li> </ul>	
<p>Bloco D</p> <p>A conceção da capacidade de refletir nas áreas educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o significado atribuído à reflexão no desenvolvimento do educador como profissional reflexivo</li> <li>• Perceber como ajudar os educadores a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é para si ser um educador reflexivo?</li> <li>• Que significado atribui à reflexão na formação dos educadores?</li> <li>• Que características deve ter um SP reflexivo?</li> </ul>	

	<p>desenvolver as suas competências de reflexão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como ajuda os educadores a desenvolver as competências reflexivas?</li>   <li>• No seu caso especial, como adquiriu e desenvolveu as suas competências como supervisora reflexiva?</li>   <li>• De um modo geral: o que no seu entender poderá ser feito para melhorar a formação dos supervisores como profissionais reflexivos?</li> </ul>	
--	---	---	--



## **ANEXOS III**

---

Transcrição da entrevista



### 3. Transcrição da entrevista

1) I: A nossa entrevista vai ser dividida em 3 partes: na 1.<sup>a</sup> parte vamos a falar sobre a experiência profissional, na 2.<sup>a</sup> parte a conceção da figura do supervisor, a 3.<sup>a</sup> parte é área da reflexão.

2) I: HÁ QUANTO TEMPO EXERCE O PAPEL DA SUPERVISÃO?

E: aqui no [---] penso que desde 1999/2000, há 16 anos, mas antes do [---] eu fui coordenadora e diretora de um colégio, pelo qual tinha um papel na área da supervisão bastante significativo, ou seja, eu estive a gerir e dirigir um colégio durante 7 anos.

3) I: OU SEJA, APROXIMADAMENTE 20 ANOS?

E: sim.

4) I: PORQUE FOI PARA ESTA ÁREA DA SP, QUAL FOI O MOTIVO?

E: O que me motivou foi a qualidade das práticas, e a minha filosofia pedagógica e que tem a ver com a minha experiência pessoal e com a minha aprendizagem, em termos também teóricos, daquilo que é uma boa prática. Eu penso que quando imaginei poder trabalhar na perspectiva que eu gosto e que admirava e que sempre sonhei que seria a educação ao nível do pré-escolar e criei um colégio, uma instituição de educação pré-escolar, que foi de base que criei e construí e dirigi há 7 anos, foi numa perspectiva muito idealista, eu sempre sonhei ter um colégio onde se pudesse trabalhar na perspectiva que gosto, que eu admirava que seria a educação ao nível do pré-escolar e foi mais por isso que o construí o colégio e o dirigi, foi um sonho, de facto, foi muito trabalho, foi uma aposta muita grande que gostei muito, mas depois daquela experiência quis partir para outra experiência.

A minha forma e dos outros é refletir com os outros sobre as práticas, evoluir. Eu, também enquanto pessoa, porque já mudei muito, nós vamos aprendendo uns com os outros, vamos compartilhando, vamos ouvindo, vamos refletindo em conjunto e isso ajuda-nos a crescer em conjunto, e foi nessa perspectiva que eu vim para o [---], aqui no [---], tenho aprendido muito.

5) I: AQUI NO [---], É SUPERVISÃO NO ENSINO SUPERIOR

E: Sim.

6) I: NA SUA ESCOLA, A SUPERVISÃO ERA DE PROFESSORES?

E: Sim.

Aqui no [---], é diferente, mas tenho aprendido muito porque a reflexão é partilhada, assente sempre em questões teóricas, porque na minha opinião, não há boas práticas teóricas se as pessoas não tiverem consciência da prática, em termos teóricos, das suas práticas. É uma prática que cai no vazio e que também não dá possibilidade de reflexão, portanto há sempre que contrabalançar.

7) I: VÊM DA EXPERIENCIA DE CADA SUJEITO?

E: Esta dialética entre a prática e a teoria, as duas se suportam.

8) I: QUE SIGNIFICOU SER SUPERVISORA PEDAGÓGICA DE UM COLEGIO DE PRÉ-ESCOLAR? E NA ATUALIDADE ESTÁ NO CONTEXTO PRÉ PROFISSIONAL, FALE-ME DESTES DOIS CONTEXTOS E A SUPERVISÃO.

E: Os modelos de supervisão são completamente diferentes. No colégio, eu era diretora e as pessoas a quem eu fazia a supervisão eram já profissionais, também tinham as suas conceções e havia muitas vezes um projeto educativo, que muitas vezes estava previsto e construído e no

qual as pessoas às vezes tinham dificuldade de entrar, e esse projeto tinha muito a ver não só comigo, mas com outras colegas com [quem?] Eu trabalhava e desenvolvemos a ideia que tínhamos em relação à organização da instituição, aos modelos de trabalho.

9) I: LEVOU ESTE PROJETO SOZINHA?

E: Não, levei com uma equipa que aposta também na mesma perspetiva da supervisão.

10) I: ESTA EXPERIÊNCIA, COM O DECORRER DOS ANOS, TEM VINDO A EVOLUIR, CLASSIFICA-A DE POSITIVA?

E: Sim, muito positiva, tanto para os alunos como para a própria organização, nós estamos à volta de 3 eixos: (1) os alunos; (2) a instituição, neste caso [---]; (3) as instituições de acolhimento dos alunos. Penso que o nosso modelo institucional tem vindo a evoluir com os anos, sofreu alterações, e todos os anos sofre, este ano introduzimos novas dinâmicas no modelo e essas dinâmicas resultam da nossa própria reflexão em conjunto e em colaboração com os alunos e com as instituições. As coisas não surgem por acaso, vamos evoluindo, pelas reflexões que vamos fazendo em conjunto entre os três eixos, no [---], alunos, e as instituições de acolhimento, que são os centros onde os alunos fazem os seus estágios.

11) I: A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA É EQUIPARADA NAS EMPRESAS A UM LÍDER, UM GESTOR?

E: Um SP é sempre um orientador, é sempre uma pessoa que guia. Por outro lado, também recebe e reorienta, em função dos contextos e da resposta que recebe. Um orientador tem sempre a função acompanhar, partilhar, refletir em conjunto, reorientar, este papel é um mediador do processo.

12) I: OU SEJA, É UM PAPEL QUE ACABA POR LIGAR TODOS OS CONCEITOS NA SP?

E: Sim, mesmo observando os diferentes modelos de supervisão.

13) I: COMO CARACTERIZA O SEU ESTILO?

E: O meu estilo, basicamente, considero que deve haver uma ligação estreita com a teoria, revejo-me no modelo mais relacionado com o modelo clínico pela qualidade, pela exigência da qualidade, por outro lado revejo-me no modelo mais personalista, porque vou acompanhando aluno a aluno, caso a caso, não há questões iguais, cada aluno tem a sua forma de interpretar e de estar, e de exercer a prática, também com o modelo que se baseia na sensibilidade de cada pessoa, de saber articular as questões todas, baseando-se nas questões teóricas e partindo sempre do ponto que cada aluno atinge as suas próprias experiências de aprendizagem, que nunca podemos ir para além de momentos certos, para que cada aluno chegue a um determinado objetivo que está previsto, e temos de dar esse tempo, e espaço, ou seja, um modelo de SP é o que observa muito o aluno, bem como as competências do aluno e fá-lo ir passo a passo, refletindo questão a questão.

14) I: QUE TIPO DE MODELO?

E: Eu acho que nós andamos no modelo cognitivista-socioconstrutivista, porque fazemos o acompanhamento em pequenos grupos, em que a partilha das experiências de cada aluno enriquece os outros. Eu não me insiro tanto no modelo cognitivista, insiro-me mais no modelo socioconstrutivista, nós ajudamos na partilha, na colaboração, na cooperação, e centramo-nos nos alunos e na exigência da qualidade, temos 3 contextos da Supervisão: (1) no [---] em pequenas reuniões; (2) nas instituições, observar a prática, outro momento com o cooperante e

o aluno; (3) no seminário com o grupo grande, onde debatemos a questões da prática que se vivencia, e que requer de reflexão portanto há várias componentes em jogo, que têm de ver com a conceção da organização curricular do curso. Agora, a forma como nós rentabilizamos esse tempo que é dado difere de supervisor para supervisor.

15) I: A GESTÃO DAS EQUIPAS?

E: Requer muito tempo, muito trabalho, muita dedicação.

16) I: QUAIS CONSIDERA QUE SÃO OS SEUS POTENCIAIS COMO SP?

E: A minha potencialidade, penso eu, está na minha capacidade de não ser muito diretiva, conseguir que o aluno reflita e sinta a necessidade de procurar e de chegar mais à frente, de evoluir e crescer enquanto profissional, de fazer pensar, de questionar, de refletir. (e.g., “o que acha que se passou e como o melhoraria?”) e a partir daí, o aluno vai crescendo.

17) I: CARACTERIZA-SE COM CAPACIDADE DE POTENCIAR NOS OUTROS A REFLEXÃO?

E: Penso que sim, e de os fazer entender de que não há modelos perfeitos, vamos tentando focar mais num ou outro, e todos nós podemos evoluir, buscando um pouco de cada modelo, são as ciências humanas.

18) I: QUAIS AS DIFICULDADES NO DESEMPENHO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA, DE MODO GERAL, E NÃO SÓ NO [---]?

E: Neste momento avalio também no meu agrupamento, além do [---], estou numa escola pública, sou avaliadora (avaliação externa) e faço avaliação interna dos meus colegas mais novos, não é supervisão. Mas a maior dificuldade como SP, quando estive a coordenar o trabalho no colégio, coordenar as práticas e os projetos educativos, coordenar o trabalho do

dia a dia em geral a curto, medio e longo prazo, fazer o planeamento, a maior dificuldade, quero dizer, não, foram muitas as dificuldades, nós vamos crescendo, evoluindo, vamos resolvendo as pequenas questões que surgem, e as questões burocráticas poderiam ser, mas faz parte dos nosso sistemas, e nós temos de aprender a lidar com essas questões, com essas situações, portanto não há que dizer que isso seja uma dificuldade tão grande. A nível da supervisão, é lidar com as instituições, com as expectativas que se criam dos alunos e muitas vezes não corresponder ao que a instituição estava à espera, essa é uma dificuldade. Eu estou no mestrado, que é a última preparação para a vida profissional, e muitas vezes as instituições pedem que os alunos cheguem com uma base de conhecimento muito avançado, muito próximo do profissional, e não! Os alunos vão com uma grande imaturidade a nível das práticas pedagógicas, são pessoas com pouca experiência, a maioria, porque alguns trabalham, já trabalham como auxiliares de educação e aí já é diferente. Mas quando as expectativas dos cooperantes não correspondem àquilo que o aluno é capaz de dar, muitas vezes se gera alguma dificuldade de minha parte para lidar com essa situação. Muitas vezes, outra dificuldade que eu encontro aqui no [---], neste papel, como SP da formação inicial de professores, está relacionado com os modelos pedagógicos dos locais onde nós inserimos os nossos alunos, porque não são de todo aqueles que nós consideramos bons modelos.

Muitas vezes nós selecionamos as instituições e as que são selecionadas por nós podem não corresponder na totalidade, mas consideramos que são boas instituições, porque são consideradas pelos seus utentes, também por outras entidades, têm modelos próprios e são consideradas boas instituições, embora tenham nuances diferentes daquelas que nós muitas vezes em termos teóricos defendemos. Agora, há situações em que os alunos já trabalham nas próprias instituições e têm de fazer lá o seu estágio para não perder o seu emprego e quando chegamos a essa instituições verificamos que não correspondem minimamente àquilo que se estuda, às teorias que defendemos, aos modelos que preconizamos e a dificuldade de lidar com

isso é grande, porque vai-se orientar o aluno no seu modelo de intervenção, na suas planificações, no seu desempenho na prática como grupo, no modelo que nós consideramos desadequado, o que não é do ponto de vista pedagógico muito interessante para aquela faixa etária, para aquele grupo de criança, nós refletimos com os alunos. O nosso modelo é aberto, todos conhecemos o trabalho de todos, os alunos escrevem sobre a sua prática, fazem planeamento diário, fazem reflexão diária.

19) I: NO NÍVEL DE MESTRADO?

E: Sim, e os educadores, professores cooperantes, não avaliam as escritas (trabalho académico), avaliam as práticas, capacidade de interação, avaliam uma série de parâmetros do perfil do docente, que nós solicitamos. A parte escrita tem de estar disponível para que todos saibamos o que todos pensam e o que todos refletem, e a postura que nós temos perante as instituições é de nos adaptarmos ao modelo e não de invadir um espaço para mudar, esperando que mude para melhor. Mas o nosso objetivo é que o aluno vai aprender em contexto, com um grupo de criança e com um grupo que é mais experiente e que o pode ajudar a crescer do ponto de vista pedagógico.

20) I: COMO FAZEM PARA QUE O SP OU PROFESSOR SE ADAPTE AO MODELO DAQUILO QUE DIFERE DO QUE APRENDEU?

E: O que nós sugerimos[é?] que façam uma reflexão pessoal. Uma coisa [são] as práticas e dinâmicas que já estão instituídas e que nós não podemos ir alterar, outra coisa é aquilo que sabemos, o que estudamos, o que sabemos em termos teóricos, só para aquelas práticas, e que observamos, e o registo que fazemos sobre o que observamos. E como é que o aluno tem oportunidade de experimentar outras estratégias e como é que o aluno pode ter oportunidade de experimentar outras dinâmicas, que naquele espaço não as tem?

No entanto como fazemos uma supervisão partilhada, aí os alunos, têm oportunidade de perceber os modelos, as dinâmicas de outras instituições, mas apenas da partilha e da reflexão em conjunto, mas não de as viver. Corremos aí o risco, porque os estudos referem que nós temos tendência mais tarde a fazer como nós aprendemos, o modelo que vivemos é aquele que vamos reproduzir, aquele que se terá dito, estudado na faculdade, não terá, penso eu, não terá o mesmo impacto que as práticas vivenciadas, embora não correspondam ao modelo preconizado e do ponto de vista académico estudado.

Esta questão de nos não podermos escolher os colégios tal vez seja a maior das dificuldades que eu sinto, enquanto SP aqui no [---].

21) I: QUAL É, NA SUA CONCEÇÃO, O EDUCADOR REFLEXIVO?

E: É aquele educador que analisa a sua prática, analisa a sua ação, reflete sobre ela, e consegue mudar, consegue evoluir. Mudança implica evolução e melhorar as suas práticas. O educador que consegue distanciar-se um pouco e analisar, à luz dos conceitos pedagógicos, aquilo que faz e que vivencia com o seu grupo e que consegue fazer uma partilha dessas análises e das observações com outros, e que em grupo consegue expor e, a partir daí, reformular a suas próprias práticas, eu acho que o ato de reflexão não pode ser isolado, deve ser um ato partilhado, eu sinto isso enquanto pessoa, eu não posso refletir sozinha, reflito sozinha mas não posso tirar conclusões da minha reflexão sozinha, depois de refletir partilho a minha preocupações e reflexões e pergunto o que é que os outros acham.

22) I: A OUTRAS ÁREAS ONDE A REFLEXÃO É INDIVIDUAL, ONDE A COMPETITIVIDADE É TÃO ELEVADA, QUE NÃO SE PODERIA PARTILHAR UMA REFLEXÃO?

E: Na educação não sentimos muito as questões da competição, antes pelo contrário, nós não defendemos essa concepção da competição, aqui no [---], as nossas práticas levamos a partilhar, ninguém esconde o seu trabalho para que os outros não façam igual, os alunos partilham nos momentos em que temos atendimento, tudo é partilhado, há uma auto e uma heteroavaliação, o aluno ajuda-nos, nós em pequenos grupos avaliamos o trabalho uns dos outros, e damos pistas de futura intervenção, por exemplo: “olha, para a próxima...”, ou “Eu fiz assim... e resultou, pode experimentar”, “como é o modelo de tua instituição?”...

Há sempre uma partilha, em termos de estratégias, de organização dos materiais, com o grupo, de como é que as crianças vão desenvolver as competências com este material, com estas atividades, e há sempre muita partilha e nós fomentamo-la, porque a partir do momento em que os alunos não mostram o seu trabalho começa a haver competitividade e nós não fomentamos isso, muito pelo contrário, nós acreditamos que é na partilha que cada um se enriquece.

23) I: A REFLEXÃO É?

E: A reflexão tem dois momentos: o individual e o partilhado. E do partilhado se enriquece mais, porque me enriquece a mim e ajuda os outros também a enriquecerem-se, porque a minha preocupação poderia também ser a preocupação de outra pessoa, mas ela nem ter-se apercebido.

I: A REFLEXÃO SE PODERÁ BASEAR NA OBSERVAÇÃO DO QUE O OUTRO REALIZA DE FORMA INCORRETA?

E: Eu quando fiz o meu curso de formação inicial como educadora de infância, também me ensinaram-me a observar e a procurar outras alternativas para melhorar, eu aprendi nessa perspetiva e quando eu cheguei a SP, eu disse sempre [expressa com ênfases] nunca vou usar o mesmo modelo com que eu fui ensinada, eu não reproduzi o modelo com o qual fui ensinada pelo facto de ter refletido muito sobre isso, aprendi a perspetiva de aprender com as coisas

positivas e de refletir com as menos positivas, (silêncio...) numa perspetiva muito positivista, de aprender a reformular a prática. Aqui nós trabalhamos muito com os nossos alunos, é de aprender com as coisas positivas e de refletir com as menos positivas e nunca lhes chamamos “negativas”, é numa perspetiva muito positivista e de aprender e reformular a prática.

24) I: QUAIS AS CARACTERÍSTICAS-CHAVE QUE DEVE TER UM SP REFLEXIVO?

E: Saber ouvir, ter muita capacidade de observação e de registo, manter-se atualizada, em termos de conceções sobre educação, supervisão, formação de professores, é uma área muito vasta, temos de nos manter atualizados, mas de ponto de vista da supervisão com os futuros docentes ter uma grande capacidade de entendimento, escuta do outro, de análise, e desenvolver uma capacidade de interação positiva, de forma que a pessoa observada se sinta confiante, seguro comigo, transmitir segurança e poder abertamente partilhar a suas questões, as suas dúvidas, a sua prática, sentir-se apoiada, ser capaz de apoiar, de orientar.

25) I. E O SP QUE SE ESTÁ A FORMAR, QUAIS AS CARACTERÍSTICAS?

E: São as pessoas que têm maior capacidade de reflexão e maior capacidade de análise da prática e que consegue estabelecer um eixo entre a prática e a teoria. Os alunos que têm essas facilidades também demonstram competências durante no momento da supervisão pedagógica, do desenvolvimento profissional do professor-estudante e durante esses momentos essas pessoas revelam a suas capacidades: capacidade de reflexão, cooperação com os outros, e que são capazes de transmitir as suas experiências sem problemas, na perspetiva de que isso possa ajudar os outros a crescer, conseguem chegar mais rapidamente a alguma questão, algum problema que houve na prática, e que são capazes de apresentar outras perspetivas de resolução e que se baseiam também nos aspetos teóricos, porque de alguma forma se deve argumentar

porque estão preparados do ponto de vista teórico. Capacidade de análise, de reflexão e das superação das dificuldades e da interação que é o que faz um bom supervisor.

Capacidade de escuta, escuta ativa e comunicar de forma assertiva, porque também se deve dizer quando as coisas não estão bem, mas também como estas podem evoluir. Mas um SP reflexivo não dá soluções, mostra caminhos, e ajuda a refletir, coloca pistas de reflexão, não há respostas prontas, nem soluções prontas, há pistas e caminhos de reflexão, que ajudam aos alunos a ir ao encontro de algumas respostas. Em termos das ciências sociais não há respostas iguais, as pessoas, os contextos, os problemas são todos diferentes, a respostas que se adaptam a um determinado contexto, a um determinado indivíduo, a um determinado grupo de indivíduos.

26) I: COMO CONSEGUIU DESENVOLVER ESTAS COMPETÊNCIAS PARA A SP?

E: Para mim, pessoalmente, nós estamos nos dois papéis, nós estamos como professor e supervisor, temos os dois lados e também estamos sempre muito atualizados em termos de legislação, em termos de orientações superiores do Ministério da Educação, estamos muito atualizadas em termos do perfil do docente, porque não é só ensinar as crianças, tem uma multiplicidade de papéis dentro da escola, que requerem que o professor tenha competências em várias áreas, e como estamos no terreno e temos que pôr em prática essas competências enquanto professores, isso ajuda-nos para passar ao papel do SP e adequar aos nossos alunos, futuros professores, a nossa prática de supervisão pedagógica para os ajudar a chegar às competências que estão no momento a ser exigidas na escola.

27) I: NO SEU INÍCIO COMO CONSEGUIU DESENVOLVER RAPIDAMENTE A SUAS COMPETÊNCIAS?

E: Ajudou-me estar na escola pública e continuar a ser professora, continuar a ter as exigências de um professor, para poder desenvolver o meu papel aqui no [---], aqui no [---] foi o início de uma experiência.

Lidamos com professores, lidamos com o mesmo nível etário, a supervisão está direcionada para um mesmo nível de educação.

Aqui tive de adaptar-me ao currículo da instituição, adaptar-me às exigências do que é um professor que orienta estudantes neste nível de ensino, e em termos de supervisão pedagógica, foi a reflexão que se foi fazendo ao longo dos anos, foi ter encontrado um grupo de colegas que partilhamos, que refletimos, que nos reunimos, que analisamos constantemente também as nossas práticas de SP, ano a ano, momento a momento, reformulamos constantemente os nossos documentos de supervisão, os instrumentos de supervisão, nós temos um suporte grande em termos de documentos, que seria interessante conhecer, nós temos uma série de instrumentos que suportam e conduzem o processo do ano letivo no acompanhamento de um grupo nos seus estágios, o apoio na parte de observação de registo, depois no desenvolvimento já um trabalho reflexivo. Os nossos alunos têm de fazer [registos] diários? sobre o que aconteceu no seu estágio, inicialmente não refletem, eles relatam. O refletir vai para além de descrever e narrar, a reflexão é individual e escrita, os alunos todos os dias fazem uma reflexão da sua prática. Os alunos não têm a capacidade de refletir, a reflexão sobre o que observo é muito difícil, eles chegaram aí só no final é que conseguimos.

28) I: ISSO DEVE-SE A QUE FACTORES?

E: Tem a ver com as características próprias e conhecimento, tem a ver com várias variáveis. “O que é refletir?” [Pergunta-se a entrevistada]. É o conceito de descrever é observar e dizer o que viu. Refletir vai para além disso, é tentar encontrar explicações, analogias, partidas da experiência observada para questões mais pedagógicas, mais teóricas, outros tipos de

conceções, e refletir sobre isso. Se os alunos não leem, não pesquisam, não têm a teoria presente, é difícil refletir, reflete-se com base em quê?

Esta questão tem muito peso, os alunos leem pouco, só aquilo que são obrigados a ler, não têm tempo, nós vivemos num mundo de muito stresse. Eu espero pelo tempo de cada aluno, não vale de nada que me fundamente com um autor, porque ele não está preparado para isso, tem de ter o seu tempo, ele próprio tem de sentir essa necessidade. Quem tem a perspetiva de que não sabe, aprende. Mas quando as pessoas acham que já sabem, não procuram, não leem. Eu estou sempre tentando procurar mais alguma coisa, eu tenho de ir ler, ir estudar, e perceber. É esta preocupação que eu não vejo nos meus alunos. E muitos acham [que], por ler um autor, já sabem. E digo: “pense melhor”, porque às vezes quando pensamos que sabemos tudo, já não queremos saber mais nada e isso é um perigo.

29) I: O QUE ACHA QUE FALTA NA FORMAÇÃO? O QUE SE PODERIA MELHORAR?

E: As coisas, bem, de base. É um processo, não é um aprendizagem, é um processo de crescimento contínuo, e mais, há de facto características da personalidade de cada um, que podem ser mais indiciadoras do que possam vir a ser. Agora, é preciso que as pessoas sejam chamadas a pensar, um modelo de ensino que não dê receitas dadas, nem respostas, mas que faça com que os alunos pensem, porque os nossos modelos de ensino hoje só esperam resposta, ou seja, ensinam a dar respostas e não a pensar, e esse modelo não desenvolve pessoas reflexivas nem pensantes, pode interessar às políticas, não lhes interessa ter um povo pensante. Obviamente que isto não se aplica da mesma forma a todos, e que as pessoas se desenvolvem independentemente dos modelos onde aprendem a crescer, depois há muitas variáveis, que nos levam a tomar um caminho próprio, as próprias leituras que temos, a relação que temos com a nossa família, aquilo que aprendemos com a nossa casa e os nossos pais, que é muito diferente

daquilo que se aprende na escola. E acho que aí abre portas noutros sentidos, a maioria das escolas atuais não ensinam os alunos a ser reflexivos, ensinam os alunos a copiar, a dar respostas expectáveis, conforme está nos compêndios, e se não for assim, está errado. A escola não promove a reflexão.

Para ser um bom SP penso que a reflexividade é importante, e pensar que nunca nada está terminado, que somos detentores do saber, este está sempre em mudança, até a própria ciência prova que o que hoje é verdade, amanhã já prova que não era assim.

Nós estamos em constante evolução, os processos também, embora na educação há alguma tendência para a estagnação e para modelos muito tradicionais. Modelos mais construtivistas, em que todos nós ajudamos a pensar e a crescer e ajudamos a desenvolver-nos uns aos outros são modelos que contribuem mais para uma perspectiva reflexiva, como para uma perspectiva de supervisão. Para mim, aplicar as teorias socioconstrutivistas do saber, da aprendizagem, são fundamentais.

Partilhar, cooperar e refletir. O supervisor orienta, acompanha, mas é um par que cresce ao lado. Um pouco desequilibrado, porque um tem mais conhecimento e experiência, mas é um par em que ambos beneficiam dessa aprendizagem. É preciso estar incluído num sistema de cooperação, de partilha, de saber observar, avaliar e analisar, autoconhecimento, autorreflexão, e também ser capaz de refletir sobre o trabalho dos outros e de avaliar o trabalho dos outros e também em partilha e em interajuda. Esse é o meu modelo enquanto supervisora.